

La coopération au quotidien : un moyen pour améliorer le climat de classe ?

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Constance, Jatón

Sous la direction de : Jacqueline Zürcher

Delémont, 2017

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord ma famille pour l'aide et le soutien qu'ils m'ont apportés durant ce travail.

Un grand merci également aux deux enseignantes, qui ont eu la gentillesse de me recevoir dans leur classe ainsi qu'aux élèves d'avoir accepté de participer à mon travail.

Je souhaite également exprimer toute ma gratitude à Jacqueline Zürcher, ma directrice de mémoire, pour ses conseils, sa disponibilité et son attention qui ont contribué à l'élaboration de mon travail de recherche dans des conditions adéquates.

Avant-propos

Résumé

Cette recherche s'intéresse à la coopération au quotidien. Plus précisément sur les effets que celle-ci peut avoir sur l'élève et la classe.

Dans un premier temps, la problématique apporte des informations théoriques, concernant l'histoire de la coopération, diverses définitions, ainsi que des informations pratiques avec quelques outils liés à la coopération.

À partir de cette base théorique, j'ai réalisé des entretiens par autoconfrontation avec des élèves dans deux classes du cycle 2 utilisant la pratique de la coopération quotidiennement. Cette récolte de données a permis une analyse thématique dans le but de comprendre si la coopération améliore le climat de classe et permet de développer un sentiment d'appartenance au groupe classe.

Cinq mots clés :

Coopération

Climat de classe/scolaire

Pédagogie coopérative

Outils pédagogiques

Sentiment d'appartenance

Liste des figures

Figure 1 Démarche globale du climat de classe.....	8
Figure 2- pyramide de Maslow.....	16
Figure 3- Zone proximale de développement, Vygotski.....	21
Figure 4- Exemple de ceintures d'apprentissage.....	22
Figure 5 Les fondements du travail d'équipe coopératif	38
Figure 6 Groupe 4.....	39
Figure 7 Groupe 1.....	39
Figure 8 entretien élève 6	42
Figure 9- Représentations d'une image 1	47
Figure 10- Représentations d'une image (2).....	47

Liste des tableaux

Tableau 1 : 1 Synthèse comparative des caractéristiques du travail coopératif et collaboratif	5
---	---

Liste des annexes

ANNEXE 1 : LETTRES AUX DIRECTEURS	I
ANNEXE 2 : LETTRES AUX PARENTS	III
ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN.....	V
ANNEXE 4 TABLEAU D'ANALYSE	XII
ANNEXE 5 : ANALYSE DES VIDÉOS AVEC LES ÉLÈVES.....	XXXIII
ANNEXE 6 : ACTIVITÉS	XXXVI

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	3
1.1.1 <i>Raison d'être de l'étude et définitions.....</i>	3
1.1.2 <i>Présentation du problème.....</i>	9
1.1.3 <i>Intérêt de l'objet de recherche</i>	10
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION.....	11
1.2.1 <i>Origine et bref historique</i>	11
1.2.2 <i>Champs théoriques et concepts.....</i>	13
1.2.3 <i>Les visées de la coopération</i>	14
1.2.4 <i>Les effets / impacts de la coopération.....</i>	14
1.3 UTILISATION DE LA COOPÉRATION : DES OUTILS PÉDAGOGIQUES.....	18
1.3.1 <i>Le conseil de coopération</i>	18
1.3.2 <i>La coopération par l'aide, entraide et le tutorat</i>	19
1.3.3 <i>Le plan de travail.....</i>	20
1.4 QUESTION ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	23
1.4.1 <i>Identification de la question de recherche</i>	23
1.4.2 <i>Hypothèses de recherche.....</i>	23
CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE	25
2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	25
2.1.1 <i>Type de recherche, type de démarche.....</i>	25
2.1.2 <i>Type d'approche.....</i>	25
2.1.3 <i>Objectif : visée de l'approche</i>	26
2.2 NATURE DU CORPUS.....	27
2.2.1 <i>Moyen pour la récolte des données : l'entretien par autoconfrontation</i>	27
2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	28
2.2.3 <i>Description de la démarche et échantillonnage.....</i>	29
2.3 MÉTHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES.....	31
2.3.1 <i>Transcription</i>	31
2.3.2 <i>Traitement des données.....</i>	31
2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i>	32
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	33
3.1 L'ÉLÈVE ET LA COOPÉRATION DANS LE GROUPE.....	33
3.1.1 <i>L'importance de travailler ensemble</i>	33

3.1.2	<i>L'organisation dans les groupes</i>	35
3.1.3	<i>Efficacité et difficultés du travail en groupe</i>	36
3.2	L'ÉLÈVE ET LE CLIMAT DE CLASSE	40
3.2.1	<i>L'ambiance de classe en général</i>	40
3.2.2	<i>L'impact du climat de classe sur l'apprentissage</i>	42
3.3	L'ÉLÈVE ET LA RELATION AVEC SES PAIRS	43
3.3.1	<i>L'entraide</i>	43
3.3.2	<i>Le conseil de classe</i>	44
3.3.3	<i>La relation avec l'autre : analyse des vidéos</i>	46
3.3.4	<i>La coopération et le sentiment d'appartenance : Les représentations des élèves</i>	46
CONCLUSION		49
BIBLIOGRAPHIE		51

Introduction

À partir du 20^e siècle, l'enfant et son bien-être deviennent un élément central dans l'éducation. De nombreux pédagogues s'intéressent à une nouvelle pédagogie : la coopération. Les interactions entre les élèves sont alors un élément positif dans la construction de l'enfant ainsi que dans son apprentissage. De nos jours, l'enseignant a pour objectif son bien-être, son apprentissage et sa progression. Cependant, force est de constater un paradoxe entre les pratiques de coopération, qui sont de plus en plus courantes, et une école encore très élitiste. En effet, nous pouvons constater beaucoup de compétition dans les classes entre les élèves. D'autant plus que dans le canton du Jura, les tests cantonaux intensifient cette sélection entre les élèves.

Le climat de classe me semble important pour que les élèves se sentent bien, qu'ils aient un sentiment d'appartenance au "groupe classe" et qu'ils se sentent en sécurité. Ainsi les élèves peuvent se concentrer dans leur apprentissage. Pour cela, je pense que la coopération est l'un des moyens qui favorisera un bon climat de classe. Dans le cadre de ce travail, je cherche à savoir comment mettre en place une pédagogie coopérative au quotidien, quels activités et outils utiliser afin d'avoir des pistes pour ma future pratique professionnelle. Je me demande principalement quel est l'impact de ceux-ci sur l'enfant et la classe. Mon travail a pour but de répondre à cette question.

Durant mes stages de première et deuxième année, j'ai pu observer des enseignants qui utilisaient des méthodes de coopération ; cela m'a passionné. Dans l'un d'eux, j'ai remarqué que l'enseignante utilisait parfois des situations de coopération, comme des travaux de groupe où les enfants devaient travailler ensemble pour arriver à un résultat, notamment en mathématiques et en sport. Cette pratique n'était utilisée qu'occasionnellement. J'ai remarqué que les élèves n'avaient pas vraiment coutume de collaborer. Ils ne coopéraient pas et cela aboutissait souvent à des situations conflictuelles, compétitives ou individuelles. Dans un autre stage, au contraire, l'enseignante avait mis en place des systèmes de coopération au quotidien et leur apprenait à coopérer entre eux. En utilisant cette pratique chaque jour, j'ai alors constaté que les élèves parvenaient à travailler en groupe, à s'organiser, aider les camarades, etc. J'ai observé que les enfants le faisaient spontanément. Cette différence entre

les deux pratiques m'a fait réfléchir sur l'importance de la coopération au quotidien, son efficacité et l'impact qu'elle engendre dans la classe.

J'ai observé une différence entre l'enseignant qui utilise occasionnellement la coopération et celui qui a mis en place au quotidien des outils et des situations de coopération. Pour obtenir des résultats, je pense que cette pratique devrait être utilisée quotidiennement. Cela demande une organisation par l'enseignant et une intégration tout au long de la journée.

Pour moi l'entraide est importante. Je désire que chaque enfant s'investisse, ait de bonnes relations avec les autres et se sente intégré dans la classe. Je pense aussi qu'instaurer une pédagogie coopérative, ce n'est pas seulement favoriser des situations de groupes mais au contraire c'est tout un processus d'apprentissage social ainsi qu'une éducation à des valeurs.

Dans un premier temps, je me pencherai sur les fondements théoriques liés à ce thème. Ensuite je présenterai la méthodologie utilisée afin de récolter des données qui seront analysées et interprétées dans une troisième partie. Cette dernière démarche a pour but de répondre à ma question de recherche.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Raison d'être de l'étude et définitions

Nous vivons dans une société où la concurrence est le leader. Mais est-elle vraiment efficace ? De plus en plus la société se tourne vers d'autres pratiques, notamment celles qui privilégient la coopération. En effet, selon Bichon (2005, cité par Chouinard, R. & Archambault, R.) « Actuellement, l'exigence de la satisfaction totale du client, le défi de l'innovation [...] conduisent les entreprises à privilégier l'équipe de travail comme mode d'organisation » p.50.

Qu'en est-il de l'école ? Selon Roch Chouinard et Jean Archambault (université de Montréal), l'école ne favorise pas la coopération mais au contraire incite à l'individualisme. Cependant, la coopération se développe de plus en plus dans la pédagogie d'aujourd'hui. Les élèves sont mis en interaction, les travaux de groupe sont privilégiés. Ces changements et innovations s'inscrivent dans une logique d'apprentissage social. Nous trouvons dans les écoles des enseignants qui coopèrent entre eux dans le but de mettre ensemble leurs idées, leurs savoirs et compétences. Si les enseignants utilisent cette méthode, ils deviennent des modèles pour les élèves.

Les interactions sont importantes pour la construction de l'Homme et nous y sommes confrontés au quotidien. Comme l'écrit la docteure en sciences de l'éducation Katia Lehraus « Des études montrent d'un point de vue théorique les bénéfices potentiels de situations interactives. » (Lehraus, 2002, p.517). L'école est donc propice au développement de l'enfant par des interactions avec ses pairs.

Qu'est-ce que la coopération ?

La coopération est une idée de valeur qui intègre entre autres le respect, l'entraide, l'investissement, construire ensemble un projet ou connaissance...

Nous confondons souvent coopération et collaboration. Ces termes sont très proches mais ont cependant une signification différente. André Martin (2013) nous explique cette différence. La collaboration signifie « travailler avec ». C'est un travail d'équipe autour d'un projet mais qui n'appartient pas toujours à tout le groupe. On collabore souvent aux projets des autres sans en avoir l'initiative ni la gestion de leur développement. En conséquence, il est possible de collaborer au projet d'un autre en « faisant avec », sans nécessairement mettre en valeur le « faire ensemble ». Il est envisageable, par la collaboration, d'avoir un rapport particulier avec un groupe sans nécessairement en faire partie.

La coopération est une action qui signifie « faire œuvre commune » c'est-à-dire construire ensemble. Elle demande de la confiance en soi et en l'autre ainsi qu'une responsabilité mutuelle. Selon cet auteur, on peut facilement collaborer au projet d'un autre en « faisant avec », mais on ne peut coopérer qu'à un projet commun en « faisant œuvre ensemble » (andremartinphilo, 2013).

Voici un tableau qui clarifie cette différence.

Tableau 1 Synthèse comparative des caractéristiques du travail coopératif et collaboratif¹

Le travail coopératif Organisation collective du travail dans laquelle la tâche (résultat attendu) est fragmentée en sous-tâches.	Le travail collaboratif Organisation du travail qui s'entend sur une situation de travail collectif où les tâches et les buts sont communs
<ul style="list-style-type: none"> - Le travail se fait par le cumul d'activités individuelles. - Chaque personne (acteur) sait ce qu'il doit faire dès le début et sa communication, ses échanges ou le partage d'éléments seront pour arriver à l'atteinte de son objectif individuel. - Les rapports entre les personnes (acteurs) sont principalement verticaux. - L'atteinte de l'objectif fixé se fait par une succession progressive et coordonnée des actions de chaque personne (acteur). - Le mode de communication est généralement par étape selon l'évolution du travail. - Le travail effectué par chaque personne (acteur) est identifiable en cours et à la fin du projet, du mandat ou de l'activité. - Chaque personne (acteur) se sent personnellement responsable de son propre résultat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le travail se fait par l'amalgame des contributions individuelles avec des ajustements et réalignements continus. - Le travail implique un engagement mutuel des personnes (acteurs) dans un effort coordonné pour effectuer une même tâche et/ou résoudre ensemble un même problème. - Le travail nécessite de l'équipe une plus forte interdépendance, plus de motivation et de confiance interpersonnelle. - Les rapports entre les personnes (acteurs) sont horizontaux. - Le travail individuel est difficilement identifiable tout au long de la démarche et la responsabilité est constamment partagée donc toutes les personnes (acteurs) sont imputables des résultats.

Le Plan d'études romand (2011) définit le rôle de la collaboration dans le développement de compétences et de capacités générales : « La capacité à collaborer est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction des habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs. » (p.7) Ce terme défini par le PER nous montre bien que la coopération et la collaboration sont ancrées dans l'école, et sont

¹ Girard, S.(2016)

pour les enseignants « un devoir de les intégrer dans la vie à l'école ». Dans les deux axes « capacités transversales » et « formation générale », l'accent est aussi mis sur le développement de la connaissance de soi (physique, effectif, social), prise en compte de l'autre, ainsi que sur le développement de la citoyenneté et le respect des autres.

La pédagogie coopérative

La « pédagogie coopérative » est un terme qui regroupe plusieurs pédagogies dont l'entraide est au centre des apprentissages (Connac, 6e édition 2016, p.21)

Comme l'explique Lehraus K. (2002) dans son article *Revue suisse des sciences de l'éducation* 24 (2002) « La pédagogie coopérative, telle que définie dans cet article, vise idéalement deux buts: apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. ». Cette pédagogie vise donc à favoriser l'enseignement des valeurs coopératives, comme l'entraide, la solidarité, le respect de l'individu... Elle donne des outils afin d'aider au bon fonctionnement des groupes et favoriser les échanges socioconstructivistes (c'est-à-dire utiliser grâce aux interactions les acquis de ses pairs pour développer de nouvelles connaissances personnelles) qui amélioreraient l'efficacité de l'apprentissage. Cette pédagogie n'est pas une méthode ou une recette à suivre. Comme nous l'explique Connac (2009, 6e édition, p.22), il s'agit, d'une part, d'une organisation de la classe afin que les enfants évoluent dans des conditions favorables de confiance et de sécurité pour apprendre, et d'autre part une construction qui soit « au service d'apprentissages vrais et durables ». Des pédagogues, tels que Freinet, s'inspirent de cette pratique. En effet, celui-ci valorise la coopération au détriment de la compétition.

D'après les travaux de Deutch (1949), qui sont à l'origine de cette pédagogie nouvelle du côté nord-américain, la coopération est une mise en situation dans laquelle les buts individuels contribuent à la réalisation des buts des autres.

Le climat de classe ou climat scolaire

Dans le contexte scolaire, le climat de classe est important. Il contribue au bien-être de l'enfant ainsi qu'à l'enseignant. C'est une notion subjective, mais il peut être bon ou mauvais.

Le climat de classe ou scolaire est difficile à définir. En effet, chacun d'entre nous a une définition différente de ce terme. Selon moi, le climat de classe est l'ambiance dans laquelle

les élèves vivent. Il a un impact sur leur développement et leurs apprentissages. Celui-ci peut être favorable ou non.

Selon Jacqueline Caron (1994), le climat de classe serait équivalent à « l'ensemble de phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre » (p.100) (cité par Mangia, E., 2015, p.7). Par ailleurs, pour certains auteurs comme Reinker & Herman (2002) ; Dorman, Fraser & McRobbie (1997) (tiré de Filiault & Fortin, 2011, p.5) la réussite scolaire serait favorisée par de bons comportements donnés par un climat de classe positif (Mangia E, 2015, p.7). Selon Thiébaud M. (2005), « La notion de climat scolaire renvoie à la qualité de vie et de communication perçue au sein de l'école. On peut considérer que le climat d'une école correspond à l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux et aux valeurs, attitudes et sentiments partagés par les acteurs dans l'établissement scolaire. »

Pour le School Climate Center « le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école. » (Debarbieux & al. (2012) p.3).

Le schéma² ci-dessous résume tous les aspects visant à instaurer un climat de classe pouvant favoriser l'apprentissage des élèves.

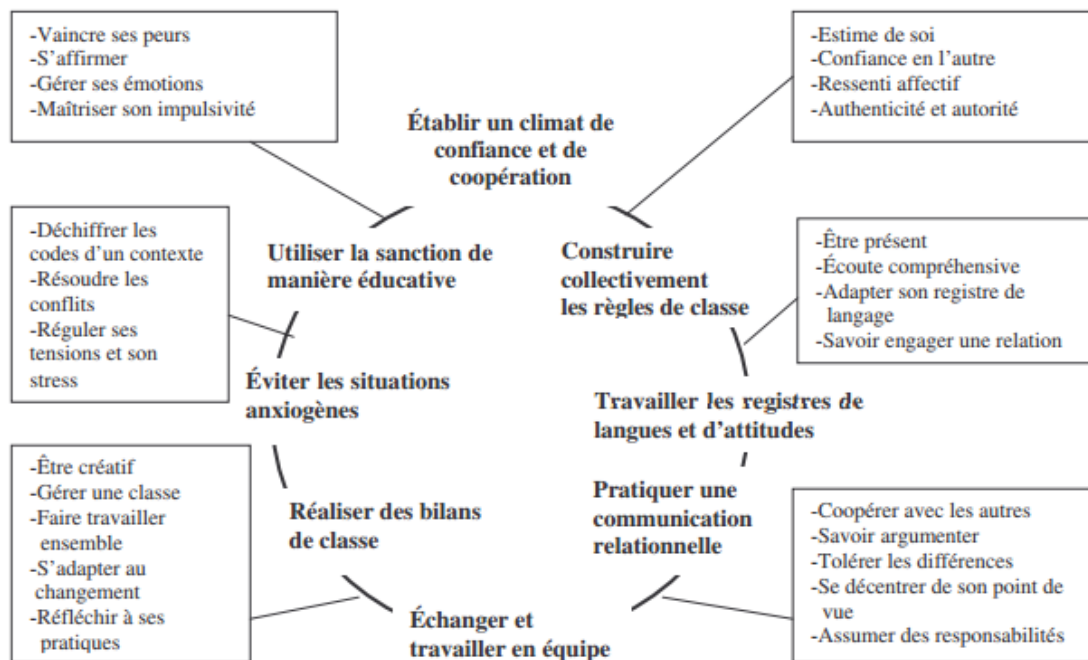


Figure 1 Démarche globale du climat de classe

Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance est la « perception qu'un individu a de lui-même à l'intérieur d'un groupe ou d'une institution et qui le fait sentir partie intégrante, occupant une place propre, ayant un rôle à jouer et considéré par les autres par rapport à ses points de vue et ses besoins » (Duruz et al. 2004, p.84 cité par Demierre, Y. & Remy, L.,2015, p.22)

Le sentiment d'appartenance est un élément central du processus de construction de l'identité. Elle permet l'identification à un groupe, ici la classe.

« Cette affinité peut être perçue en fonction de caractéristiques particulières [...] communs à l'individu et au groupe auquel il estime appartenir » (Pilote, 2003)

² Tiré de : Blin, J.-F. & Gallais-Deulofeu, C., 2001, p. 81

Selon Ardois (2004), le sentiment d'appartenance des élèves à l'école est le sentiment d'être accepté, respecté et soutenu par leurs pairs, leurs professeurs et les autres personnes dans l'environnement de l'école.

Développer un sentiment d'appartenance demande une longue période d'apprentissage de coopération. Certains enfants mettent un certain temps à développer ce sentiment puisqu'ils n'ont pas encore adopté tout le savoir-faire requis pour vivre pleinement avec les autres. L'enseignant joue un rôle important car il doit amener chaque élève à acquérir ces habiletés afin que chacun se sente appartenir au groupe classe.

La coopération est un moyen de renforcer l'esprit d'équipe par le fait d'agir ensemble, ce qui permet aux élèves de développer une cohésion de groupe et donc de développer un sentiment d'appartenance.

1.1.2 Présentation du problème

L'école est le premier lieu social des élèves, il fait partie de la microsphère de l'élève. Ceux-ci sont mis en interaction au quotidien, doivent apprendre à vivre ensemble et sont confrontés aux autres. Le milieu scolaire est donc propice aux interactions « Des études montrent d'un point de vue théorique les bénéfices potentiels de situations interactives ». (Lehraus, 2002, cité par Perez, 2015, p.3)

L'école est donc un lieu d'apprentissage social mais aussi de l'apprentissage du savoir. C'est alors à l'école que l'élève apprend. Par conséquent, ne serait-il pas le lieu où l'enfant pourrait avoir un autre regard sur l'apprentissage de la vie et favoriser son apprentissage d'une autre manière ? C'est par les adultes que commence ce changement. En effet, l'enseignant est un modèle pour un élève. Si celui-ci change sa manière de voir les choses, l'élève ne sera-t-il pas aussi influencé à changer son regard ?

« Ainsi, par la discipline autoritaire d'une part, par le système de compétition d'autre part, sont emprisonnés les rapports naturels qui devraient exister entre les élèves comme entre eux et le maître... Il ne peut y avoir aucune solidarité acceptée dans une école où le maître n'est qu'un caporal ; il ne peut y avoir aucune coopération possible dans une école où les élèves pratiquent quotidiennement le chacun pour soi » (Profit B. 1936 cité par Connac S. 2016 p. 29).

Cet auteur nous montre que nous devons changer notre façon de penser et d'enseigner si nous voulons utiliser la coopération.

De nos jours, beaucoup d'enseignants commencent à utiliser la coopération en faisant des travaux de groupe par exemple. Mais comme le dit Lehaus, K. (2002) « Il ne suffit pas cependant de faire travailler des élèves ensemble pour qu'ils en tirent un bénéfice cognitif individuel » (p.517). Cela me permet de comprendre que ce n'est pas juste un processus « facile » à mettre en place ou une « recette », mais au contraire, c'est un processus qui prend du temps afin que l'enfant se développe aussi individuellement. Car finalement, n'est-ce pas tout d'abord un travail individuel ? Il est important de savoir quelles sont les activités propices à la coopération, et de se demander quels sont leurs impacts sur l'individu (l'élève) ainsi que sur le groupe (la classe).

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Cette recherche, qui porte sur l'impact des activités de coopération sur l'élève et la classe, permet de s'interroger sur deux aspects : l'un du côté de l'enseignant et de l'autre du côté de l'élève et la classe. En tant que future enseignante, ce sujet permet de changer mon regard. En effet, nous avons l'habitude d'enseigner plutôt avec une pédagogie qui privilégie l'aspect individuel de l'enfant ainsi que la compétition. Dans ma future profession, j'aimerais innover dans une pédagogie qui privilégierait plus l'aspect de groupe, l'entraide, et qui aiderait l'élève à s'épanouir et à développer un sentiment d'appartenance au groupe classe. Ce travail permettra d'explorer ce domaine en ayant des pistes tant théoriques que pratiques, ce qui enrichira mes connaissances à ce sujet et me permettra d'intégrer une pédagogie de coopération au quotidien dans ma future classe.

Beaucoup de chercheurs se sont intéressés à la coopération en démontrant ses effets positifs et son efficacité. Auriac-Peyronnet E. (2003) précise que déjà en 1938, Thorndike, psychologue américain, a conclu que la coopération a des effets positifs sur le comportement social. Elle précise aussi que les recherches concernant l'apprentissage coopératif en classe commencent en 1970.

Cependant, les chercheurs ont des conclusions différentes quant à l'effet de la coopération. Certains démontrent que les élèves qui travaillent en coopération ont de meilleurs résultats de production par rapport aux élèves qui travaillent en compétition ou individuellement.

(Johnson, Johnson & Skon, 1979 ; Johnson, Johnson & Snider, 1985...). Au contraire, comme nous le précise dans son livre Auriac-Peyronnet (2003), d'autres chercheurs concluent que les élèves qui travaillent en coopération ne reçoivent pas de récompenses ce qui contribue à de faibles performances (Peterson, Janicki & Swing, 1981).

1.2 État de la question

1.2.1 Origine et bref historique

Afin de répondre aux demandes des ouvriers, l'école primaire devint en 1882 obligatoire, laïque et gratuite. Comme nous l'explique Jean Le Gal dans la préface du livre de Tiberi D. (2005), cette école était faite pour inculquer aux élèves les valeurs morales de la bourgeoisie qui était la classe dominante. Elle avait pour but d'enseigner aux enfants le respect de la hiérarchie sociale. L'enseignant était au centre et dirigeait le savoir des élèves. Deux professeurs des sciences de l'éducation, Gauthier et Tardif, expliquent que la finalité principale est de « former l'enfant, le mouler » (Gauthier & Tardif, 1996, p.147). Après la guerre 14-18, l'éducation changea afin de laisser la place à l'esprit de paix. L'éducation morale et civique devait donc changer pour garantir le droit de liberté. Afin de rénover son école, l'inspecteur Barthélemy Profit créa des « sociétés amicales dites coopératives scolaires » dans le but d'améliorer la vie des écoliers. Pour les fondateurs de l'Éducation Nouvelle comme Freinet, Dewey, Ferrière, Oury... « L'enfant est une personne. Il faut tenir compte de ses besoins, de ses intérêts, et mettre en place des conditions qui lui permettront de construire son apprentissage et vivre pleinement sa vie d'enfant » (Le Gal J., 2005). Fernand Oury dit que « chaque enfant est hétérogène ». Nous pouvons donc constater que l'Éducation Nouvelle met au centre l'enfant et ses besoins. Dans cette nouvelle éducation, l'élève est considéré non seulement comme une personne mais aussi comme citoyen. En 1920, Freinet instaure une nouvelle éducation populaire. Son but est de former de futurs citoyens vivant dans la paix et la liberté. Pour lui « c'est dans la démocratie qu'on forme la démocratie ». Il ajoute encore que « C'est la pratique sociale qu'il faut développer afin que l'homme sache plus tard se construire librement dans les diverses occasions de sa vie » (Freinet, 1923, cité par Tiberi D., Le Gal J. 2005). Il utilise la vie des élèves et leur quotidien. La pédagogie Freinet s'appuie sur quatre piliers : l'expression libre, la coopération, les techniques éducatives et le tâtonnement expérimental (repris par Connac S., 2016). Sa pédagogie se

structura en 1935, lorsque Freinet était confronté à des enfants de banlieues parisiennes. Il a donc mis en place des outils comme la réunion de coopération, le journal mural etc. afin de régler les conflits dans la non-violence.

C'est dans les années 70 que les premières pédagogies de coopération prennent jour grâce à des chercheurs francophones ou anglophones, comme Johnson R. & D., Johnson E., Slavin R. (cité par Rouiller Y. & Howden J. ,2010). Les enseignants se rendent compte que la pédagogie traditionnelle ne correspond plus aux nouveaux objectifs donnés à l'école : il ne suffit plus de transmettre des savoirs, mais il faut aussi guider la construction des connaissances. L'élève devient acteur de son apprentissage et les interactions entre les élèves deviennent importantes. Ces changements engendrent donc une nouvelle mise en place qui correspond mieux à ces demandes : la pédagogie coopérative. Cependant, Chouinard R. et Archambault J. (cité par Rouiller Y. & Howden, 2010, XII préface), deux chercheurs de l'Université de Montréal, expliquent que cette nouvelle pédagogie est exigeante pour l'enseignant car celui-ci doit revoir sa pratique, son organisation, sa gestion de classe et sa façon de penser. Elle implique donc beaucoup de changements.

Depuis le 20e siècle, l'élève devient l'objet central de l'enseignement. Les interactions entre les pairs deviennent donc importantes. Le pédagogue Vygotsky L. (1962) fait référence à l'apprentissage par : le socioconstructivisme. L'élève apprend des autres. Il est donc important qu'il puisse communiquer avec ses pairs et être en interaction avec ceux-ci. Dewey (professeur américain en psychologie et pédagogie) insiste sur l'importance du besoin des enfants à coopérer en classe : « Faire travailler les élèves ensemble, développer leur intérêt personnel pour les relations sociales, favoriser le partage des idées ; voilà ce qu'il cherchait à promouvoir. » (Baudrit, 2007b, p.12).

La coopération est un mouvement de « L'éducation Nouvelle » qui s'oppose aux pédagogies traditionnelles (Rouiller & Lehaus, 2008). Nous pouvons donc en conclure que cette nouvelle pratique a été une grande question, un bouleversement. Elle est encore, de nos jours, un grand débat.

1.2.2 Champs théoriques et concepts

L'école a une mission : transmettre des connaissances et socialiser. La socialisation a pour but d'apprendre à vivre, de travailler ensemble et de donner une éducation à la citoyenneté. Le rôle de l'enseignant est donc d'amener l'élève à acquérir ces savoirs intellectuels et sociaux. Même si de plus en plus l'école est un lieu d'égalité et d'équité, nous trouvons néanmoins des conflits entre les rapports sociaux. Selon Mensa-Schrèque (2012), « apprendre ensemble demande des attentions particulières afin que chacun se sente accueilli et reconnu ».

Tout petit, l'enfant est, dans les lieux qu'il fréquente, confronté aux normes et aux valeurs de la société. Les premières sont celles de sa famille. Luckmann et Berger (1966, 1986) parlent de socialisation primaire pour la famille et secondaire dans les étapes suivantes, de l'enfance à l'adulte (cité par Mensa-Schrèque, 2012). La socialisation est l'étape qui permet la construction de l'identité de l'individu.

L'interaction, au centre de cette nouvelle pédagogie, est le principal critère. Plusieurs perspectives se sont développées autour du développement cognitif : celles de Piaget et de Vygotsky (Lerhaus K. et Rouiller Y., 2008, p.2).

Selon la théorie de Vygotsky (1962), l'interaction entre les pairs est au centre de l'apprentissage et donc du développement cognitif. Il définit la loi du développement des fonctions psychiques par une double formation : sociale et individuelle. Elle se passe tout d'abord entre les pairs (fonction sociale) qui est interpsychologique. Puis l'enfant va intérioriser (fonction individuelle) c'est la phase intrapsychologique. Vygotsky nomme ce principe « la reconstitution interne de l'activité externe ». (Cité par Rouiller Y. & Lehraus K., 2008). Selon lui, les deux types de processus cognitifs et sociaux sont interdépendants (Rouiller & Lehraus, 2008, p.5). L'enfant apprend donc des autres.

Dans leur livre, Rouiller & Lehraus (2008) nous expliquent l'efficacité de la pédagogie coopérative. En effet, de nombreuses recherches montrent que les élèves mis en situation de coopération possèdent plus d'efficacité en termes d'apprentissage individuel que les élèves mis en compétition ou étudiant individuellement.

1.2.3 Les visées de la coopération

La coopération n'a pas seulement des effets en terme disciplinaire, mais aussi en terme social. Déjà en 1938, Thorndike conclut par ses recherches que la coopération a des effets positifs sur le comportement social. La coopération développe plusieurs valeurs humaines (par exemple le respect, l'entraide...) propices au développement de l'enfant. Elle permet aux élèves de s'entraider, de construire ensemble des connaissances et de résoudre ensemble des problèmes.

Par ailleurs, la coopération a des visées éducatives. Les élèves apprennent à devenir solidaires, acteur et auteur de leur journée, et à penser par eux-mêmes. Ils deviennent aussi cognitivement plus disponibles car ils ne sont plus passifs. Ainsi par les mises en situation, ils sont confrontés à la recherche de nouveaux langages « plus le cerveau est habitué à traiter un nombre important d'informations par les expériences coopératives, plus il se dote d'une structure interne en mesure de construire de nouveaux apprentissages. C'est en ce sens que l'on parle d'accroissement de disponibilité cognitive » (Connac, 2009).

Dans la coopération, l'enfant prend aussi conscience d'exister car il est considéré comme une personne libre et responsable.

1.2.4 Les effets / impacts de la coopération

Les effets sur l'apprentissage

La coopération favorise directement l'apprentissage par des situations, ou indirectement par un climat favorable. Le langage émotionnel contribue beaucoup à la communication au sein de la classe, il laisse place aux sentiments et émotions. Par exemple, un élève qui a sa place, qui se sent reconnu et respecté par les autres, sera mieux disposé à son apprentissage.

Par ailleurs plus le milieu est riche (dans le sens où l'élève éveille sa curiosité sur le monde, son intérêt envers les autres...) plus les capacités d'apprentissage sont grandes.

« L'enfant a besoin d'être dans des conditions adéquates afin de permettre l'apprentissage. Il a besoin d'une disponibilité physique et psychique, une immersion dans un environnement riche en sollicitation et interaction, multiplier les différents types de langage et réactivation des informations. » (Connac, 2009, p.47)

Plus les élèves ont recours à différents langages, plus ils sont en mesure d'apprendre. Comme mentionné ci-dessus, plus l'élève est en interaction plus il apprend.

Les effets sur la relation entre élèves

Comme nous l'avons dit précédemment, l'école est une mini société dans laquelle l'élève est amené à échanger avec les autres, et à vivre ensemble. Dans les classes coopératives, la parole est privilégiée. Connac (2009) nomme dans son livre, le terme de mitoyenneté. Pour devenir citoyen de la classe, « l'élève doit se construire des attitudes mitoyennes » (Connac, 2009, p. 201). Il entend par là les relations (rapports) avec les pairs et les adultes. Il précise qu'il est important que l'élève apprenne avant tout à s'intéresser aux pairs qui l'entourent. Quelques outils incitent l'élève à communiquer grâce à des espaces de parole, par exemple le « quoi de neuf » qui permet à l'enfant de s'exprimer sur les nouvelles, les informations du groupe classe, l'exposé d'un projet ; c'est un régulateur d'échange. Celui-ci a des effets positifs sur le climat de classe.

Le « bilan météo » est un autre mode d'échange, où chacun peut faire un retour sur la journée. Il peut exprimer ce qu'il a rencontré comme facilité, difficulté, etc.

L'espace d'expression le plus connu est le conseil coopératif dont nous parlerons par la suite. « En devenant législateur et souverain, l'enfant prend conscience de la raison d'être des lois. La règle devient pour lui condition nécessaire de l'entente » (Piaget, J., 1975 cité par Connac S., 2009, p.1)

Il est important que chaque élève ait sa place dans la classe, et qu'il se sente reconnu et respecté par les autres.

Les effets sur l'estime de soi

L'estime de soi est liée à la personnalité et à l'éducation dans laquelle l'enfant évolue. Lorsqu'il rentre à l'école, il est confronté à une diversité de valeurs et de normes sociales. Il passe par différents types de socialisation : en premier par sa famille, puis par les autres étapes qui le conduisent à devenir adulte (Luckemann et Berger, 1966, 1986 ; cité par Mensa-Schrèque, 2012 p.12). L'enfant se développe par la socialisation qui permet la construction de son identité. L'école est le lieu de diversification dans les rapports sociaux.

Selon Mensa-Schrèque (2012), « l'estime de soi est ce sentiment de valeur qui permet à tout individu de se confronter positivement aux challenges et de s'affirmer face aux autres ». Comme le précise De St-Paul, J. (1999), c'est une « évaluation de soi, fondée sur la conscience de sa propre valeur et de son importance inaliénable en tant qu'être humain. Une personne qui s'estime se traite avec bienveillance et se sent digne d'être aimée et heureuse. L'estime de soi est aussi fondée sur le sentiment de sécurité. »

L'enfant développe une estime de soi selon l'attitude parentale, les liens tissés, l'éducation... Dans le développement de soi, les pairs ont une grande importance. Ce sont eux qui apportent la reconnaissance. La communication contribue à une ouverture aux autres, créant une relation.

Le conseil coopératif procure des bénéfices sur l'estime de soi. D'une part, les élèves sont contraints à s'écouter et à se parler. D'autre part, l'évaluation positive des comportements par les pairs valorise et augmente l'estime de soi.

Les relations quotidiennes positives ou négatives ont une influence sur l'estime de soi. La compétence sociale dépend du niveau de confiance et d'amour pour soi. « Tout ce qui augmente l'acceptation sociale augmente un peu l'estime de soi. Tout ce qui diminue l'acceptation sociale diminue beaucoup l'estime de soi » (Lelord et André cité par Mensa-Schrèque p. 136).

Dans la Pyramide de Maslow, l'estime de soi est un besoin.

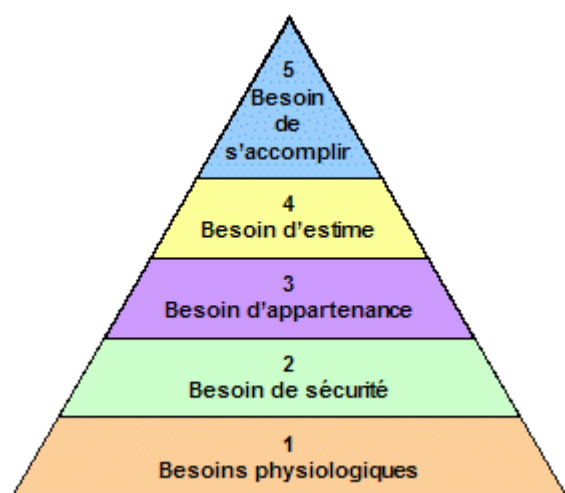


Figure 2- pyramide de Maslow

L'estime de soi permet à l'enfant d'être en contact avec toutes ses émotions.

Les effets sur le développement personnel

La coopération développe trois formes de maturité chez l'élève. Connac (2009) utilise le terme de maturité car « il fait référence à la construction progressive d'une conscience, au développement d'une évolution personnelle reconnue et à visée émancipatrice. ».

- Maturité psychosociale.

Dans la coopération, les élèves sont poussés à interagir avec les autres. Ils font peu à peu une place au camarade avec lequel ils travaillent en le respectant. Le but dans la coopération est de penser d'abord au bien-être du groupe avant de penser à soi-même. C'est donc avec ce concept de responsabilité des uns envers les autres que l'élève va évoluer.

- Maturité réflexive.

En coopérant au quotidien, l'élève apprend à penser en agissant et en ayant recours à des situations vivantes et réelles. Celles-ci poussent l'enfant à penser par lui-même. Il devient donc acteur de leur vie. « La coopération, par ce qu'elle permet d'interactions et d'activité, tend à enrichir le cerveau de connexions qui deviennent, une fois établies, des appuis pour les apprentissages scolaires. » (Connac, 2009).

- Maturité cognitive.

L'élève est mis en action et se construit grâce à la mise en place de situations d'expérience par la présence de différents types de langage. Dans son livre, Connac utilise le terme de « langage » comme étant un outil neurocognitif qui permet la communication qui traite un type d'information. En coopérant, l'élève doit, par les interactions, développer différents systèmes de langage qui le poussent à s'enrichir.

1.3 Utilisation de la coopération : des outils pédagogiques

1.3.1 Le conseil de coopération

C'est la pédagogie de Célestin Freinet qui a mis en place le conseil de coopération. Au départ, c'était une réunion coopérative qui se consacrait principalement à la vie économique de la classe. Il a très vite incorporé dans cette réunion l'idée de résolution de problèmes, ce qui a donné naissance au conseil coopératif. On y trouve aussi l'organisation et la coordination de la vie de la classe, l'élaboration de projets ainsi que des règles de vie, puis une discussion autour des problèmes qui se trouvent au sein de celle-ci.

Le conseil de coopération c'est « un lieu de gestion où chaque enfant a sa place, où l'individu et le groupe ont autant d'importance l'un que l'autre, où les dimensions affectives et cognitives sont traitées en équilibre. Il sert à développer des habilités sociales de coopération, à faire l'apprentissage des droits collectifs et individuels avec la conscience des responsabilités que ses droits supposent » (Jasmin D., 1949 p.10). Comme cette auteur nous l'explique dans son livre, chaque enfant a sa place et est reconnu de tous. C'est un lieu où l'on accepte les différences propres à chacun. Dans ce conseil, on apporte autant d'importance au groupe qu'à l'individu. Ce n'est donc pas un tribunal, mais au contraire c'est un lieu où l'on apprend à se comprendre et à s'aider. C'est un lieu de confiance.

Dans le conseil de coopération, l'enseignant n'est plus seul ; il est un membre du groupe qui donne aussi son avis. Le conseil vient donc briser la relation de dualité entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant doit apprendre à déléguer une partie de son pouvoir, cependant il reste « maître du navire » (Jasmin D., 1949 p.22). L'enseignant doit être prêt à entendre aussi des critiques de la part des élèves.

Dans le conseil de coopération, nous pouvons trouver divers outils qui permettent son bon déroulement.

Tout d'abord, il y a le journal mural. C'est une feuille sur laquelle les élèves écrivent des félicitations, les critiques ou les discussions. Lors de mes stages, j'ai aussi vu que ce journal mural prenait la forme de boîte à lettres. En utilisant cette méthode, les élèves apprennent tout d'abord à féliciter. Ceci permet d'augmenter l'estime de soi. Il est très facile de critiquer et nous prenons rarement le temps d'exprimer sa satisfaction envers quelqu'un d'autre. En instaurant cet outil positif, les élèves apprennent à complimenter et à dire des gentillesse,

cela renforce les liens et améliore les relations positives de la classe. Écrire sa reconnaissance permet de la verbaliser et de montrer l'importance que l'on donne à son prochain.

Il y a aussi une rubrique de critiques. Les élèves peuvent donc écrire leur mécontentement afin de trouver une solution. Comme nous le dit Danielle Jasmin (1994 p.28) dans son livre, Freud a dit que la civilisation a commencé le jour où l'homme des cavernes avait crié sa colère au lieu d'assommer son voisin avec un gourdin.

Sur ce journal mural, nous trouvons aussi une rubrique « je veux parler de... ». Dans celle-ci, les enfants peuvent exprimer leurs idées, leurs projets, etc.

Il est important de garder une trace du conseil de coopération. Les éléments principaux sont donc écrits dans un dossier. On y retrouve l'ordre du jour, les engagements, les décisions et les lois votées.

A contrario, Sylvain Connac (2009, p. 216) explique que le conseil de classe peut aussi user de dérive démagogique, par la puissance de l'enseignant qui peut user du conseil pour faire passer ses idées, de dérive judiciaire, c'est-à-dire lorsque le conseil n'aborde que des critiques et posent des sanctions, et dérive psychosociologique, lorsque la parole n'appartient qu'aux leaders du groupe classe. L'enseignant doit donc être très vigilant et doit bien garder l'équilibre du groupe classe pendant les discussions.

1.3.2 La coopération par l'aide, entraide et le tutorat

Dans la coopération, l'enseignant délègue une part de ses fonctions aux élèves. Il n'est plus le seul à transmettre son savoir. Dans cette pédagogie, la coopération réunit les uns et les autres, chacun mettant à sa disposition son savoir, ses connaissances sur un sujet. Nous trouvons trois formes de relation dans la coopération :

- l'aide, pour laquelle un enfant est reconnu comme expert apportant son savoir à un enfant qui en ressent le besoin. Elle s'appuie sur des valeurs du don de soi.
- L'entraide, dont les enfants mettent ensemble leurs connaissances afin de résoudre un problème. L'entraide se rapproche de la collaboration
- le tutorat, dans lequel un enfant se porte volontaire pour une période définie afin d'accompagner un autre élève.

Connac (2009) nous explique que l'aide et l'entraide ont plus précisément le rôle de « rendre service », alors que le tutorat est plutôt une « organisation institutionnalisée » : un enfant reçoit l'aide d'un élève qui s'est proposé. Cette forme de réaction est basée sur le volontariat. Ce n'est pas forcément les meilleurs élèves qui se proposeront pour être tuteurs.

Contrairement à ce que nous pourrions penser, celui qui aide reçoit plus de bénéfice de son interaction par rapport à celui qui la reçoit. En effet, celui qui reçoit l'information aura obtenu peut-être une aide à son problème, mais elle ne sera pas suffisante pour son apprentissage et sa construction personnelle. Le tuteur, lui, doit mobiliser ses connaissances et les adapter afin que son camarade comprenne. Celui qui enseigne apprend donc plus que celui qui reçoit. (Connac, 2009, p.54). Le tutorat est utile à plusieurs niveaux. Tout d'abord, le tuteur doit remobiliser son savoir déjà acquis. Il réactive donc une connaissance qui lui permet l'ancrage de l'apprentissage car il la réutilise, renforce ses connexions et donc devient moins docile à l'oubli. Ensuite il doit les adapter au receveur. Puis il doit mettre des mots sur ce qu'il pense. Il doit se faire comprendre et donc il trouve donc différentes façons de communiquer, différents langages ce qui rend son cerveau plus dense et ouvert à de nouveaux apprentissages.

Le tutorat permet alors un apprentissage personnel « C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul » (François Le Ménahèze cité par Connac, 2009, p .53)

1.3.3 Le plan de travail

Les classes sont très hétérogènes. Si nous croyons en la réussite de chacun, il est important que chaque élève y « trouve son compte ».

Du point de vue historique, c'est Helen Parkhurst aux États-Unis en 1910 qui a créé le plan Dalton étant la première méthode de différenciation. En France, c'est le pédagogue Célestin Freinet qui a mis en place ce plan de travail.

Chaque élève a son plan de travail et planifie ses activités à effectuer. À la fin de la semaine, l'élève note la réalisation de son travail à effectuer. L'enseignant valide, suit et accompagne. Ce plan vise à adapter au mieux à l'élève son apprentissage et sa motivation. En effet, l'élève a le choix dans son apprentissage. L'enseignant propose différents exercices en rapport avec le programme. L'enfant détermine son parcours d'apprentissage.

Cependant, nous pourrions nous poser la question de la complexité des exercices que l'enfant choisira. Celle-ci nous renvoie aux travaux de Vygotsky sur la zone proximale de développement. C'est la différence entre ce qu'un enfant peut réaliser seul (son niveau actuel de développement) et ce qu'il peut réaliser avec de l'aide.

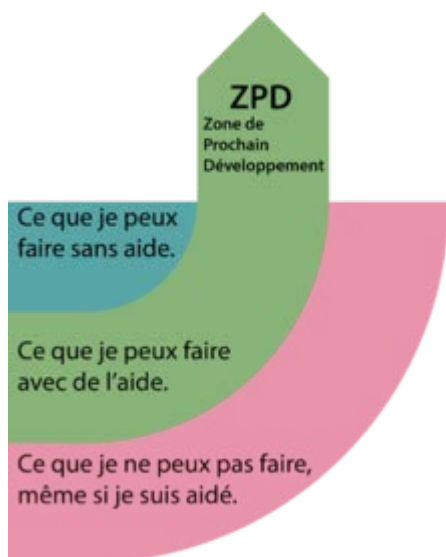


Figure 3- Zone proximale de développement, Vygotski

En donnant un plan de travail, il faut donc s'assurer que les exercices sont adaptés à la zone proximale de développement des élèves. Cependant, nous trouvons dans les classes une hétérogénéité. Pour répondre à cette difficulté, F. Oury a mis en place un outil : les « ceintures de compétences », qui sont un guide pour l'élève afin de l'aider dans son choix. Les élèves peuvent s'entraîner dans différents exercices répertoriés par des couleurs selon le degré de difficulté.

Ci-dessous un exemple de ceinture de compétence pour la conjugaison (tiré du blog Maîtresse Ecline, 2014)

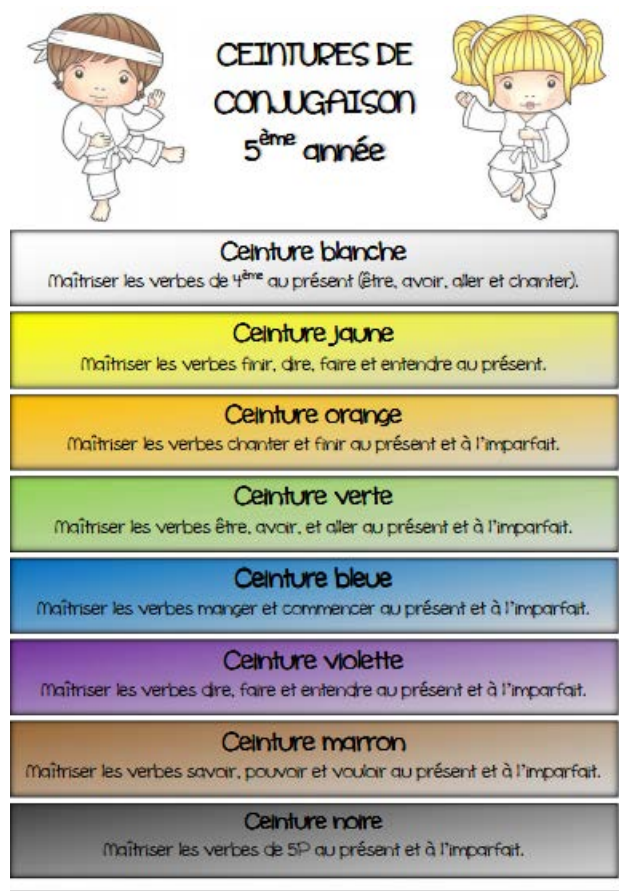


Figure 4- Exemple de ceintures d'apprentissage

L'objectif pédagogique est, comme nous le présente Connac (2009, p.99) de pouvoir personnaliser les apprentissages, de gérer l'hétérogénéité de la classe, d'amener les élèves à coopérer ensemble et de s'aider. Cela leur permet une plus grande motivation grâce à la liberté du choix de travail, de proposer des exercices adaptés à chacun et de favoriser l'autonomie de chacun.

1.4 Question et hypothèses de recherche

1.4.1 Identification de la question de recherche

À la suite de ces recherches, j'en arrive à me poser la question suivante :

« La pratique régulière de coopération contribue-t-elle à un climat de classe, susceptible de développer le sentiment d'appartenance des élèves ? »

1.4.2 Hypothèses de recherche

Je suppose qu'en utilisant quotidiennement des outils de coopération, l'élève développe des habiletés et des valeurs ; ce qui contribue à un changement de comportement. Lors de travaux en groupe, par exemple, je suppose que l'élève ayant l'habitude de coopérer aidera son camarade, l'écouterà, le respectera, etc. Au contraire, je pense qu'un élève qui n'a pas l'habitude aura un comportement plus individualiste et compétitif. Je crois aussi que la coopération aide l'enfant à développer un sentiment d'appartenance au groupe classe, à être reconnu et respecté de tous.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche, type de démarche

Il existe deux types de recherche. L'une quantitative, qui cherche à extraire des données chiffrées sur un sujet. L'autre qualitative qui a pour but d'extraire le sens. Ma méthodologie est basée sur une recherche qualitative. En effet, mon but est de comprendre si la coopération améliore le climat de classe et permet à chaque élève d'avoir sa place dans le groupe. Mon travail est donc porté sur une démarche compréhensive, qui ne cherche pas à mesurer le phénomène, mais veut le comprendre. Il se base sur les explications des sujets (les élèves) afin d'en extraire du sens. En effet, comme l'expriment Charmillot & Dayer (2007), la démarche compréhensive « soutient [...] que chacun d'entre nous produit du sens autour de ce qu'il fait et autour de ce que font les autres. Elle dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations attribuées à l'agir ainsi que sur la mise au jour de la logique collective que constitue l'activité sociale » (p. 126).

2.1.2 Type d'approche

Pour clarifier ma recherche, il est important de définir le type d'approche dans lequel j'effectue mon travail, ce qui permettra de clarifier le choix de la méthode choisie pour la collecte et l'analyse des données.

La première approche est inductive. Dans ce type d'approche « [...] la construction de l'objet de recherche se fait à partir du terrain investigué » (Benelli, 2011, p.41). Dans une approche inductive, nous observons des critères précis dans différentes situations, pour en faire une généralité. Comme le stipulent Blais et Martineau, l'approche inductive est définie

« Comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche. Elle s'appuie sur différentes stratégies utilisant prioritairement la lecture détaillée des données brutes pour faire émerger des catégories à partir des interprétations du chercheur qui s'appuie sur ces données brutes » (p.3).

Thomas (cité par Blais, M., & Martineau, S., 2006) précise que l'approche inductive présente trois fonctions.

1. la condensation des données brutes, variées et nombreuses, dans un format résumé;
2. l'établissement des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes;
3. l'établissement d'un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes

La deuxième approche est déductive. Celle-ci « [...] vise à tester si les données collectées sont cohérentes avec les hypothèses [...] » (Blais & Martineau, 2006, p.4). Ce type d'approche part d'hypothèses, dans l'intention de les vérifier sur le terrain, c'est-à-dire que le raisonnement passe du général pour aller vers le particulier.

Finalement la dernière approche hypothético-déductive ressemble à l'approche déductive à la différence que chaque hypothèse sera vérifiée.

J'effectue mon travail dans une approche déductive. En effet, en partant de mon idée générale j'ai formulé des hypothèses que je vais vérifier par le biais d'outils de collecte de données avec des critères précis.

2.1.3 Objectif : visée de l'approche

Une première visée d'approche est prescriptive. Dans le cadre d'une recherche dans l'enseignement, ce type d'approche permet dans un premier temps de décrire et ensuite d'identifier les pratiques d'enseignement les plus efficaces (Dupin de St-André, Montésinos-Gelet, Morin, 2010).

Une deuxième approche est à visée pratique. Cette approche vise à transformer les pratiques d'enseignement (Dupin de St-André, Montésinos-Gelet, Morin, 2010). Le chercheur met en place des pratiques sur le terrain dans le but d'améliorer un phénomène.

La troisième approche est à visée heuristique. Celle-ci a pour but de comprendre un phénomène afin de l'expliquer. Elle vise à découvrir et développer des connaissances sur une pratique et non pas de définir une seule marche à suivre. Mon travail se trouve dans cette visée heuristique car mon objectif est de comprendre l'impact de la coopération sur les élèves et la classe. La démarche de mon travail est donc compréhensive, car elle se base sur l'explication de l'interprétation des données collectées.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Moyen pour la récolte des données : l'entretien par autoconfrontation

Pour effectuer ma récolte de données, j'ai choisi de mener un entretien par autoconfrontation simple. Mon travail est d'ordre qualitatif. En effet, mon but est de comprendre comment les élèves coopèrent dans une situation et de comprendre si l'élève se sent appartenir au groupe classe. La saisie de leurs comportements est sur le vif et spontanées.

Par ce type d'entretien, l'élève offre des informations qui ne se sont pas forcément présentes dans les observations. D'après ma question de départ, je pense que le meilleur moyen est de s'adresser directement à l'élève.

Le but de l'entretien par autoconfrontation est de donner la trace de l'activité à un sujet (ici l'élève) dont l'objectif est d'obtenir des commentaires et des descriptions complémentaires sur l'activité. L'élève est amené à y réfléchir en s'appuyant sur l'enregistrement.

La *revue d'anthropologie des connaissances* nous apprend que l'emploi de l'autoconfrontation a diverses utilisations. Elle peut « permettre au chercheur de se familiariser avec un domaine de tâches ; elle peut aussi être mise en œuvre pour confronter les sujets avec des enregistrements de l'activité d'autres sujets, dans un objectif d'apprentissage ou de développement » (Cahour, B. & al, 2007, p.85-120. paragraphe 26). Cette revue nous apprend aussi que selon le modèle orthodoxe, cette méthode visait à rassembler les commentaires verbaux pendant une action et sur l'expérience vécue par les sujets. C'est dans ce sens que j'utiliserai cette méthode. La vidéo sera présentée aux élèves dans le but d'obtenir des commentaires sur l'expérience vécue, leur réflexion et obtenir des informations relatives à des aspects non observables sur la vidéo, par exemple leur ressenti par rapport à l'expérience cognitive, émotionnelle, etc.

Cependant, cette méthode peut contenir des aspects négatifs. Tout d'abord, l'élève peut rester dans une position extérieure, c'est-à-dire comme spectateur de sa propre activité. Ensuite, par la vidéo, l'élève peut être amené à ne décrire que les dimensions visuelles de l'activité et non son expérience au niveau sensoriel et émotionnel. C'est pourquoi j'ai choisi d'avoir un guide d'entretien comportant des questions visant à développer diverses dimensions telles que la sensation ou l'émotion. Par ailleurs, l'élève peut avoir une appréhension qui pourrait l'embarrasser. Dans un code déontologique, à tout moment, l'élève a le droit de ne pas répondre à l'une de mes questions.

L'entretien par autoconfrontation, comme l'entretien d'explication, vise à rendre explicite ce qui était implicite dans la description de l'activité. Cela contraint l'élève à accéder à une conscience réfléchie. Comme l'explique Piaget (1977) :

« Le fait de rendre explicite quelque chose n'est pas seulement une question d'expression verbale, cela repose aussi sur une forme spécifique d'acte mental antérieur que l'on appelle « acte réfléchissant » ou « acte d'évocation ». Cela consiste pour le sujet à avoir un accès à son expérience antérieure (c'est-à-dire à revivre de l'intérieur, une expérience passée) et également à appréhender explicitement des contenus qui étaient présents mais implicites » (cité par Cahour B. & al., 2007).

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Dans le but de récolter des données pour mon mémoire professionnel, j'ai choisi de mener des entretiens par autoconfrontation. Je vais tout d'abord envoyer une lettre aux enseignants qui pratiquent la coopération en classe, en précisant la thématique de mon travail. J'ai choisi deux enseignantes chez lesquelles j'ai effectué des stages. J'enverrai ensuite un courrier aux directeurs (Annexe 1) afin d'obtenir leur autorisation. Après leur confirmation, je donnerai une lettre à transmettre aux parents d'élèves afin d'avoir leur accord pour filmer et interviewer leur enfant (Annexe 2).

Mes entretiens seront idéalement effectués entre octobre et novembre. Je prendrai alors contact avec les deux enseignantes afin de convenir d'une date pour venir durant une leçon de mathématiques, puisque l'activité traitera de problèmes de logique. Je préciserai aussi la durée

du filmage (une leçon) ainsi que la durée de l'entretien (une vingtaine de minutes). Nous fixerons alors ensemble une date.

2.2.3 Description de la démarche et échantillonnage

Pour la récolte des données, je souhaite effectuer mes observations dans deux classes qui utilisent régulièrement la coopération. Je mènerai les mêmes activités de logique en mathématiques dans ces deux classes. Le but est tout d'abord d'observer si les élèves coopèrent entre eux lorsqu'ils sont en groupe ; puis par un entretien avec certains élèves, comprendre si la coopération en classe aide l'élève à se sentir plus à l'aise, à ressentir un sentiment d'appartenance dans le groupe classe.

Je souhaite aller dans deux classes du cycle 2 dans le canton du Jura. En effet, je trouve ce niveau intéressant car les élèves sont en âge de s'affirmer et sont plus autonomes.

Comme je l'ai exprimé précédemment, je vais devoir tout d'abord contacter les enseignants et les directeurs afin d'avoir leur approbation pour la participation et son déroulement (Annexe 1.). Par la suite, je donnerai aux enseignants une lettre destinée aux parents afin qu'ils donnent leur accord pour que leur enfant soit filmé. Cette demande est importante. En effet, nous devons respecter un code éthique soumis à des principes (respect des droits de la personne, l'utilisation des informations...) comme le précise le guide du code d'éthique de la recherche pour les HEP (2012, p. 5).

« Dans le cas d'un-e enfant mineur ou de personnes qui ne sont pas capables de discernement, le consentement pourra être donné par les parents ou un-e membre de la famille proche. Pour la recherche menée dans les écoles, le consentement est donné par la direction générale concernée. Ce consentement des adultes responsables est nécessaire, mais pas suffisant. Aucun-e enfant, aucune personne privée de discernement, ne doit être obligé-e de participer à une recherche s'il-elle manifeste des craintes ou des réticences, nonobstant l'autorisation des répondants légaux. »

Je vais mener des activités de logique en mathématique (Annexe 6) dans laquelle la coopération est mon objectif principal. Je ne donnerai pas d'informations mis à part l'explication de l'activité. L'intervention durera environ vingt minutes. Les élèves seront

placés en petit groupe afin de favoriser les interactions entre eux. Les groupes seront tirés au sort, ce qui permettra d'avoir un résultat plus neutre.

Après avoir filmé les groupes, je mènerai un entretien avec des élèves de chaque classe. (Quatre élèves dans une classe et deux dans l'autre). Grâce à un guide d'entretien (Annexe 3), je poserai des questions à l'élève. Un guide d'entretien « c'est un ensemble organisé de fonctions, d'opérations et d'indicateurs qui structure l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer » (Blanchet & Gotman, 2001, p.61). Celui-ci est divisé en trois parties. La première comportera des questions sur l'élève et la coopération dans le groupe. J'utiliserai dans cette première partie la vidéo de l'activité, afin que l'élève puisse décrire son ressenti sur les événements. La deuxième partie comportera des questions sur l'élève et le climat de classe. Ces questions seront d'ordre plus général. Enfin, la dernière partie sera sur l'élève et la relation avec ses pairs.

Les questions ne porteront pas seulement sur le déroulement de l'activité mais aussi sur le quotidien de l'enfant et la classe. Cet entretien par autoconfrontation comportera des questions ouvertes et fermées afin d'avoir des réponses précises aux thèmes abordés.

Dans le déroulement de l'entretien, je rappellerai tout d'abord que l'élève a le droit de ne pas répondre à l'une de mes questions. Ensuite quelques questions seront posées sur les travaux de groupe en général, ceci dans le but de créer un contact avec l'élève et d'avoir un premier avis sur la coopération et le groupe. Puis, je montrerai des passages de la vidéo à l'élève. À plusieurs reprises, j'arrêterai la vidéo sur des moments précis. Il pourra donc s'appuyer sur celle-ci pour répondre à mes questions afin de donner de plus amples informations sur des événements. Je poserai ensuite des questions plus générales qui ne sont pas en rapport avec l'activité de logique.

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Après avoir effectué des entretiens par autoconfrontation avec les élèves, il est nécessaire d'effectuer une transcription afin d'avoir des « preuves » qui soutiennent l'analyse. Mes entretiens seront enregistrés à l'aide d'un dictaphone afin de pouvoir les retranscrire le plus authentiquement possible. Cette partie est minutieuse car il faut transcrire de manière claire, fidèle et compréhensible. Il est important de respecter le sens de ce qui a été dit, mais nous pouvons utiliser un langage adapté à l'écrit (c'est-à-dire modifier certaines formules orales ou familières par un équivalent plus soutenu). Pour des raisons pratiques, je numérotai les lignes, j'écrirai un « C » devant chaque question qui sera aussi en italique et devant chaque réponse un « E », correspondant à l'élève, qui sera en caractère droit. De plus, différents propos seront mis entre guillemets ce qui signifie qu'il s'agit d'un discours direct dans le propos de l'élève.

Par ailleurs des points de suspension signifient qu'il s'agit d'une hésitation, d'une phrase non terminée ou d'un temps de pause. Par exemple « euh... »

Des barres obliques (/) sont insérées lorsque les temps de pauses sont plus conséquents

J'effectuerai une transcription totale, c'est-à-dire l'ensemble de l'entretien.

2.3.2 Traitement des données

Avant de commencer le traitement des données, il est nécessaire de relire plusieurs fois les transcriptions afin de s'en imprégner. Par la suite, il faut effectuer des choix, en mettant en valeur les éléments importants qui ressortent. Tout d'abord, je rapporterai de manière synthétique les réponses des élèves dans un tableau (Annexe 4). Cette méthode me permettra de voir plus simplement les points communs et divergences entre les réponses. Je les mettrai en couleur lorsque les idées sont les mêmes. Je mettrai aussi en évidence les mots-clés et les informations importantes dégagées lors des entretiens. Ayant établi mon guide d'entretien par catégories, il me sera plus facile de reprendre les réponses des élèves en les classant selon les thèmes ; ainsi je pourrai plus facilement les comparer.

Puis pour chaque élève, j'effectuerai un petit résumé du retour sur la confrontation avec la vidéo afin d'analyser les comportements de l'élève lorsqu'il travaille en groupe (Annexe 5).

Je mettrai là encore des couleurs afin de dégager des éléments dans le but de les regrouper en catégories comme l'« acte d'entraide », l'« acte d'encouragement », etc.

Il est important de faire des allers-retours avec les concepts théoriques et la problématique. Finalement, j'effectuerai une synthèse globale qui répondra à ma question de recherche.

2.3.3 Méthodes et analyse

Puisque ma recherche est qualitative, je réaliserai une analyse du contenu afin de répondre à ma question de départ. Il faudra faire ressortir de manière objective les réponses des participants. Après cette analyse, j'espère que mon hypothèse sera confirmée. Il faut cependant que je sois consciente que les réponses ne seront peut-être pas objectives puisqu'elles découlent du ressenti de l'élève.

La difficulté de l'analyse sera de rester dans l'objectivité.

Je débiterai l'analyse des données en effectuant, pour chacune des questions présentes dans mon guide d'entretien, un bref résumé en synthétisant les réponses obtenues sous forme de tableau. D'autre part, pour chaque élève, je relèverai les éléments importants qui sont ressortis lors de l'entretien. Pour finir de ferai une synthèse générale des différents résultats afin de répondre à ma question de recherche. J'utiliserai aussi des verbatim afin de soutenir mes propos. Je les adapterai là aussi au langage écrit.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

Dans ce chapitre, je présente l'avis des élèves interviewés en lien avec ma problématique et mes objectifs de recherche.

3.1 L'élève et la coopération dans le groupe

À travers ce premier thème, j'explore ce que l'élève ressent lorsqu'il doit travailler avec ses pairs, comment il se comporte avec ces derniers, ce que lui apporte le travail en groupe et comment les élèves gèrent ensemble une activité. Cette première partie d'entretien s'est déroulée en deux temps : le premier en posant deux questions générales (aimes-tu travailler en groupe ? Est-ce que c'est important pour toi de travailler en groupe ?), puis dans un second temps sur un retour des activités.

3.1.1 L'importance de travailler ensemble

Tous les élèves ont répondu qu'ils aiment travailler ensemble. Lorsque je leur ai demandé de justifier leur réponse, leur premier mot a été « l'entraide ». Ce terme fait partie des valeurs que développe la coopération. Comme nous l'avons vu plus haut, les enfants mettent ensemble leurs connaissances afin de résoudre un problème. Les élèves ont relevé deux « bienfaits » que développe le travail en coopération : l'apprentissage et l'aspect social

L'apprentissage

Un élève a constaté que le travail en groupe permet d'apprendre des éléments que l'on ne connaît pas, par exemple du vocabulaire.

« J'aime un peu plus car on apprend ce que l'on ne sait pas des fois et... c'est assez instructif [...] Mathieu m'a aidé pour savoir ce que c'était une hutte/ et puis pleins d'autres choses » E2

Comme je l'ai expliqué précédemment, Vygotsky montre l'importance de l'interaction entre l'enfant et les autres, ce qui contribue au développement de son apprentissage. On apprend

par les autres. Le concept de la Zone proximal de développement est au centre des travaux de Vygotsky. C'est la différence entre le niveau de développement actuel de l'enfant, c'est-à-dire ce qu'il peut apprendre seul et ce qu'il peut apprendre grâce à ses pairs en collaborant.

L'aspect social

Les élèves n'ont pas toujours le choix de travailler avec leurs camarades les plus proches. Un élève a relevé qu'il est important de travailler avec tout le monde afin de ne laisser personne de côté.

« par exemple on est trois dans un groupe puis il y en a deux qui travaillent ensemble, l'autre il sera tout seul et puis il se sentira mal » E1

Cette élève relève bien l'importance de travailler tous ensemble. J'ai néanmoins constaté qu'il est difficile pour certains d'être attentif à ce que chaque élève du groupe participe à l'activité. Certains élèves ont souligné qu'il est plus difficile de travailler avec des personnes qu'on apprécie moins. Cependant, lorsqu'ils travaillent ensemble, ils se respectent les uns les autres.

Un autre bienfait social est le développement des relations. Nous avons dit auparavant que l'école est une mini société. L'élève doit donc apprendre à vivre avec l'autre. Le groupe pousse l'élève à interagir avec ses pairs. Ceci permet donc de développer des relations. Comme le pense Dewey, travailler ensemble permet de développer chez l'élève leur intérêt envers les relations sociales et favorise les différentes idées. Le travail en coopération contribue à développer les contacts avec ses pairs. Une élève, justifie ce constat :

« on va dire déjà que ça peut tisser des liens, ça peut, peut-être, aussi aider certain, s'il y en a qui ne sont pas amis, à force de toujours avoir le même groupe ils le seront peut-être, ils vont se rapprocher » E3.

Cette élève montre bien que travailler ensemble, permet de mieux connaître les personnes avec qui nous n'avons pas l'habitude de travailler.

Le travail en groupe permet aussi aux élèves de ne pas être seuls, ce qui favorise un sentiment de sécurité.

3.1.2 L'organisation dans les groupes

Les élèves ont relevé qu'une lecture globale de l'exercice peut être faite soit par un élève qui lit la totalité, soit individuellement. Ensuite chaque élève aide à chercher des éléments et donne son avis. Ce que j'ai pu constater en regardant les vidéos de chaque groupe, c'est qu'aucun ne s'est organisé en distribuant des tâches précises aux autres. Le partage des tâches dans un projet coopératif est important. D'une part, chaque élève a une responsabilité individuelle ce qui permet à chacun de développer un sens de responsabilité envers soi-même et envers l'équipe. Chaque élève ayant une tâche concrète à faire se sent plus concerné par le travail. De plus, cela développe un sentiment d'appartenance au groupe, par le fait d'agir ensemble pour un résultat. Selon Cohen (1994), les groupes, dans lesquels des rôles sont assignés, peuvent travailler de manière efficace et productive. Cet auteur relève que les problèmes de non-participation ou au contraire la domination de certains élèves peuvent être atténués. Cela permet donc une meilleure participation de chacun. Par ailleurs, l'attribution de rôles permet au groupe de mieux structurer son travail. Il peut y avoir différents rôles comme le lecteur, le vérificateur, le scripteur...

En visionnant les vidéos, j'ai constaté qu'un élève dans pratiquement tous les groupes participait moins que les autres. Cela peut être dû, comme nous venons de le voir, au manque d'attribution de rôles. Après avoir analysé des parties de vidéos avec les élèves, nous avons aussi constaté que la participation moindre d'une personne était due, la plupart du temps, à l'emplacement physique de cette dernière. Soit elle ne pouvait pas bien voir, soit elle était gênée par sa position.

E3 : « En fait après il m'a dit « non en fait c'est ma position qui me dérange » enfin comment il était

Et est-ce que tu penses que comme il était placé il arrivait moins à participer ?

Ouais parce qu'il voyait beaucoup moins

Donc tu penses que comme on se place en groupe c'est important ?

Ouais parce que s'il y en a un, on va dire que s'il y a moi, Claire et Joanna et que Noah il est tout là, ça va être quand même un peu compliqué pour lui »

Cet élève a constaté que la disposition des places de chacun a une importance. En effet, si l'élève ne voit pas ce qu'il se passe, il ne se sentira pas concerné par la tâche à faire et donc contribuera moins au travail de groupe.

3.1.3 Efficacité et difficultés du travail en groupe

Les éléments qui permettent un bon travail en groupe

L'un des premiers mots à revenir souvent dans les réponses des élèves est " l'écoute ". Pour eux, il est plus facile de travailler lorsqu'on s'écoute. Il me semble que les élèves entendent aussi par là le respect de la parole. Celle-ci fait partie des valeurs que développe la pédagogie de coopération. Comme nous l'avons évoqué plus haut dans la problématique, cette pédagogie vise à enseigner des valeurs de coopération, ceci dans le but de favoriser les échanges socioconstructivistes afin d'améliorer l'apprentissage.

Un autre élément important pour les élèves est la participation de chacun afin d'arriver ensemble au résultat. Ceci est aussi une difficulté relevée par les élèves, nous l'aborderons par la suite. Comme nous l'avons vu, la coopération développe des valeurs humaines comme l'entraide. Elle permet de construire ensemble des connaissances pour arriver à résoudre des problèmes. Cette valeur est importante car travailler ensemble devient une force, comme le justifie cet élève :

« Et puis qu'est-ce qui fait que tu te sens bien ?

E6 : qu'on s'aide et on avance toujours plus loin

donc c'est une force ?

E6 : ouais »

Une autre efficacité relevée est la force du groupe grâce aux différences de chacun. En effet, chaque élève pense et fonctionne différemment. Ceci devient une force pour le groupe. Un élève souligne que chacun a des stratégies différentes qui peuvent aider au développement de la réflexion.

« E3 : Et bien on va dire qu'on a un peu tous des cerveaux différents, y en a un qui sait plus des choses que l'autre, et bien en fait on va dire que tous nos cerveaux ensemble ça pouvait faire quand même quelque chose d'assez bien... »

La phrase de cet élève me fait penser à la théorie de l'intelligence multiple selon Gardner. Il établit en 1983 une liste de huit intelligences (musicale, kinesthésique, logico-mathématique, langagière, visuel spatial, inter-intrapersonnelle, naturaliste). Chaque enfant a des styles d'intelligence plus développés que d'autres. Dans le groupe, ces forces mises ensemble contribuent à un meilleur résultat.

Dans l'un des entretiens, un élève a relevé l'efficacité de la coopération et du groupe, il a souligné qu'il est important de travailler aussi individuellement.

« E6 : ouais mais c'est aussi bien de travailler tout seul parce qu'après si on travaille tout le temps en groupe et bien on ne saura pas travailler tout seul »

Cette réflexion me fait faire un lien avec la recherche de Boissonnade & Giglio (2016) sur le travail individuel auquel j'ai participé dans les cours de recherche en deuxième année. Il en est ressorti que le travail individuel permet à l'élève de développer par exemple son autonomie ; il permet aussi de prendre en compte les diverses compétences ou difficultés de l'élève. Cependant, le travail individuel peut rester dans une dynamique coopérative, lorsque différentes tâches sont proposées individuellement à des élèves afin de favoriser l'autonomie individuelle dans un système coopératif. Selon cette recherche, la prise en compte du travail individuel ne s'oppose donc pas à la vision « socioconstructiviste » de l'apprentissage.

Le schéma ci-dessous peut résumer les réponses des élèves pour un travail en coopération efficace.

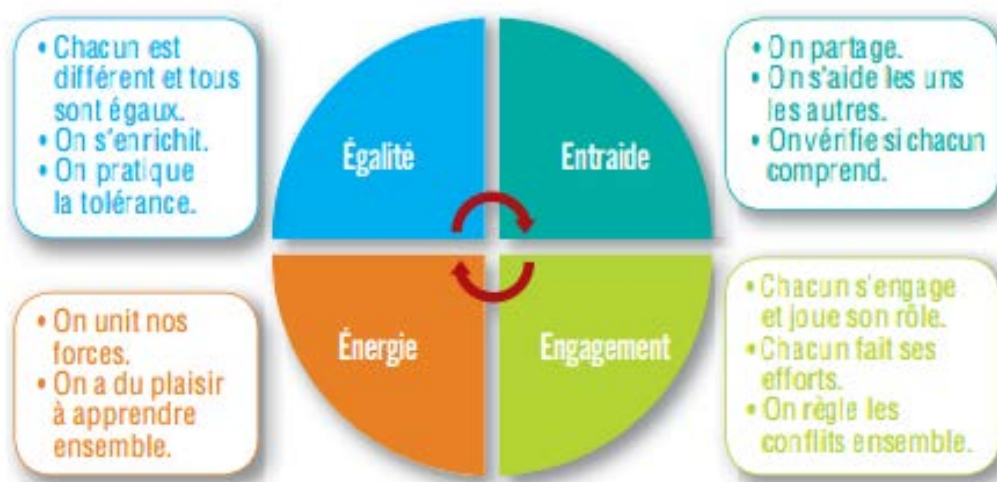


Figure 5 Les fondements du travail d'équipe coopératif

Les difficultés

L'une des premières difficultés relevées est la contradiction entre les élèves. Dans les travaux de groupe, le désaccord des élèves est fréquent. Selon Gilly (1995), il y a deux types de confrontation dans le groupe : le désaccord et la contradiction. Dans une confrontation en désaccord « un sujet fait une proposition que l'autre n'accepte pas, sans argumenter ni proposer lui-même autre chose » (Gilly, 1995, p.149, cité par Muino, L. et Kospo, S., 2010). Dans cette dynamique, les élèves ne justifient pas leur réponse et cela ne permet pas aux autres de comprendre le raisonnement.

Lorsque la confrontation entre les pairs est contradictoire, « le sujet qui s'oppose réagit par un désaccord argumenté ou une autre proposition de procédure » (Gilly, 1995, p.149). Selon Gilly et al. (2001), cette confrontation par contradiction est la dynamique interactive la plus bénéfique.

L'un des groupes s'est trouvé en confrontation contradictoire car un élève n'était pas d'accord avec les autres. Chacune des parties justifiait ses réponses. Cette confrontation a été bénéfique car l'élève s'est rendu compte qu'il avait tort :

« E5 : [...] moi je voulais le mettre à gauche du rouge et puis Louan à droite [...] alors moi là je me suis un peu trompé parce que j'ai cru que le violet il allait là puis le rouge là / parce qu'il devait être à côté normalement ».

« E2 : Il n'y a pas tout le monde qui ne pense pas comme toi donc peut être que toi tu penses faux et puis les autres juste [...] après il t'explique comment il a trouvé ça et après c'est peut-être plus logique que toi que ce que tu as trouvé »

Comme l'explique l'élève 2, le désaccord est constructif lorsque l'élève explique et justifie son raisonnement. Cela provoque des interactions entre les membres du groupe jusqu'à trouver un accord commun. Selon Buchs et al. (2008), « la régulation épistémique (ou sociocognitive) correspond à une relation coopérative, focalise les participants sur la tâche et stimule leur investissement cognitif, ce qui favorise les renforcements cognitifs (le traitement des informations, la qualité du raisonnement, l'apprentissage) ». (p.117). Dans ce groupe, l'élève (E5) a fait preuve d'ouverture d'esprit car il n'est pas resté sur sa position. Le groupe a décidé de prendre la solution d'un élève et de voir si celle-ci fonctionnait.

« E5 : après il m'a montré sa solution et puis je trouvais qu'elle allait bien, qu'elle allait peut-être marcher et puis on a essayé comme ça et puis ça a marché »

L'emplacement

Comme nous l'avons vu précédemment, une difficulté relevée par tous les élèves était leur emplacement autour de la table. Certains étaient plus favorisés que d'autres. En effet, les élèves qui ne voyaient pas la feuille étaient mis à l'écart et participaient moins à l'activité. Seul un groupe n'a pas eu ce problème. En voici la différence.



Figure 6 Groupe 4



Figure 7 Groupe 1

Sur ces deux photos, nous pouvons constater la problématique entre les deux groupes. Dans le groupe 4, les élèves sont réunis autour d'une petite table ce qui permet à chacun de voir la feuille placée au centre. Alors que dans le groupe 1, les élèves ne se sont pas organisés pour que chacun puisse la voir, si bien qu'un élève est éloigné des autres et a moins la possibilité de participer.

3.2 L'élève et le climat de classe

Dans ce deuxième thème, je me suis intéressée ressenti des élèves ainsi qu'à leur avis par rapport au climat de classe.

3.2.1 L'ambiance de classe en général

Les élèves ont dû décrire ce qu'est pour eux une bonne ambiance de classe. J'ai remarqué que pour certains élèves, il était difficile de l'exprimer. En effet, ce terme est assez subjectif et chacun a sa propre définition.

«E3 : déjà qu'on soit tous amis »

« E2 : tout le monde se respecte »

« E6 : c'est que tout le monde est gentil avec les autres et puis qu'on ne se bagarre pas heu ... »

Pour Philibert C. et Wiel G., (cité par Blin, J.-F. & Gallais-Deulofeu, C., 2001, p.82) une bonne ambiance de classe se caractérise par :

- des relations, d'acceptations, de respect mutuel
- un investissement de chacun dans le travail scolaire
- une relation de confiance et respect entre tous
- le développement d'un sentiment de reconnaissance au niveau du groupe

Je peux constater que tous ces éléments cités ci-dessus ont été abordés par les élèves.

Les termes « bonne entente » et « respect » sont ressortis à plusieurs reprises par les élèves. Comme nous l'avons évoqué plus haut, la coopération développe des valeurs humaines, le

respect par exemple. Elle permet aux élèves de s'entraider, construire ensemble des connaissances et résoudre des problèmes.

Le climat de classe est important pour chacun des élèves. Le respect, la bonne humeur, la bonne entente, le travail en groupe contribuent à un bon climat de classe. Comme nous l'avons traité plus haut, cette notion renvoie à l'atmosphère qui permet aux élèves d'étudier dans de bonnes conditions. Pour l'un des élèves, il est important de respecter les autres :

« E2 : déjà si on ne se respecte pas ça ne va pas, parce que si tu dis toujours que l'autre il est bête ou comme ça, il va penser qu'il l'est vraiment et puis après voilà, des trucs comme ça »

Cette phrase me touche particulièrement car l'élève se rend compte de l'impact des mots sur l'autre, peut contribuer à une diminution ou au contraire une augmentation de son estime de soi selon le langage utilisé. Selon Clooey (1902) l'effet miroir social, c'est-à-dire le regard de l'autre sur soi, renvoie les indications qui permettent au sujet de connaître l'opinion de lui. Cette dernière est alors incorporée dans la perception de soi.

Par ailleurs, un bon climat de classe permet à l'élève de se sentir plus confiant et en sécurité. Cela lui permet d'augmenter sa confiance en lui car il se sentira respecté et non jugé.

« E4 : ça sert un peu à se dire si on fait faux ils ne vont pas te crier dessus, ils vont dire « ce n'est pas grave »

C : donc ils vont te respecter ?

E4 : oui oui car si par exemple ils sont tout le temps sérieux et on fait une erreur et [Ils] te crient dessus et bien là tu te sens un peu mal. Alors que c'est mieux dès qu'il y a une bonne ambiance, qu'on travaille en groupe et qu'on se respecte. »

Dans ces deux classes, les élèves travaillent en îlot ce qui permet de faciliter le travail en coopération. L'un des élèves a relevé l'efficacité de cette disposition. En effet, cela permet de mieux s'aider et travailler ensemble. Cet élève précise que cela aide à un meilleur climat de classe car l'encouragement est facilité.

- 209 C : ouais / et puis par rapport aux autres années qu'est ce qui change dans cette classe ?
- 210 E6 : heu que déjà on travaille en îlot, et puis que du coup on peut s'aider et puis on peut mieux
- 211 comprendre tandis que l'année passée, toutes les autres années on devait heu... s'aider on était à
- 212 côté des plus petit que nous on était les plus grands et puis du coup ils ne nous aidaient pas parce
- 213 qu'ils étaient dans leurs trucs et puis ...
- 214 C : donc là ça t'aide plus d'être en îlot ?
- 215 E6 : ouais
- 216 C : ça change quelque chose pour toi ?
- 217 E6 : oui
- 218 C : heu ... est ce que tu penses que travailler en îlot ça amène à une meilleure ambiance dans la
- 219 classe ?
- 220 E6 : oui
- 221 C : pourquoi ?
- 222 E6 : bin parce qu'on se dit heu ... on se dit « aller, aller, aller » pis [XXX]
- 223 C : vous vous encouragez ?
- 224 E6 : hm hm

Figure 8 entretien élève 6

3.2.2 L'impact du climat de classe sur l'apprentissage

Comme nous l'avons relevé auparavant, Connac (2009) dit que le climat de classe favorise indirectement l'apprentissage. Lors de mes entretiens, j'ai pu en tirer ce constat.

« E1 : parce que quand on se dispute, on fait souvent du bruit, on n'arrive pas à travailler et puis quand on a une bonne relation ensemble, on fait moins de bruit, on s'occupe de ses affaires »

« E3 : il y a quand même une bonne ambiance et puis on va dire que ça peut nous aider parce que s'il y a des problèmes, ça travaille dans la tête et des fois, limite tu n'arrives même pas à travailler parce que tu te dis « mince il est fâché contre toi ». »

Le troisième élève fait ressortir que lorsqu'on n'a pas de problèmes, nous pouvons pleinement nous consacrer au travail.

Chaque élève avec qui j'ai fait un entretien m'a répondu qu'il se sentait bien dans sa classe. Cela est dû à la bonne relation avec les autres élèves, au climat de classe, et au travail en coopération

« E6 : et bien on est mieux parce qu'on travaille tous ensemble, qu'on ne se bagarre pas, et puis qu'on se sente mieux après ».

3.3 L'élève et la relation avec ses pairs

Dans les classes coopératives, l'entraide, la solidarité et la relation avec l'autre sont des éléments importants. Il me paraissait intéressant de savoir comment se comporte l'élève avec ses pairs.

La prise en compte de l'autre est primordiale dans la coopération. L'encouragement est aussi un élément relevé par les élèves. Dans le premier entretien, nous avons relevé que l'élève encourageait l'un d'eux en disant « Bravo Sven ». Cet élève a pris en compte les difficultés de son camarade et l'a encouragé. Dans un autre groupe, l'un des élèves remarque que l'un d'eux ne participe pas beaucoup, il l'encourage en disant « allez Thomas », puis dit à son voisin « maintenant on fait avec Thomas » (Annexe 5).

3.3.1 L'entraide

Lors de mes entretiens, j'ai remarqué que le mot « aide ou entraide » a été évoqué à plusieurs reprises

Je leur ai demandé si dans leur classe, c'est plutôt « un pour tous, tous pour un » ou « chacun pour soi ». Chacun m'a répondu que le premier slogan est plus approprié. Néanmoins dans l'une des classes, certains sont plus solitaires que d'autres. Ce qui n'empêche pas l'entraide.

Pour chacun d'eux, l'entraide est importante. Ceci va dans les deux sens, c'est-à-dire donner et recevoir.

« E4 : il faut avoir du respect pour les autres pour avoir la clé de la confiance et parce que sinon ils vont toujours te décourager, tu te décourages, alors que si tu les encourages ils vont plus t'aider pour les choses que tu n'arrives pas »

« E2 : si tu veux aussi qu'on t'aide des fois ou qu'on te félicite, il faut aussi faire ça, et puis des fois c'est bien de dépanner les autres »

L'aide apporte un bien-être personnel et on contribue à la réussite de l'autre. Comme nous l'avons évoqué plus haut, Connac (2009) nous explique que l'aide et l'entraide ont plutôt pour rôle de rendre service, c'est un don de soi. Elle permet aussi d'augmenter l'estime des deux côtés (celui qui aide et celui qui reçoit).

« E4 : on va dire que s'il y a un contrôle de math et que je ne comprends pas et que je demande à un copain et qu'il m'aide, là c'est sympa car je pourrai par exemple frôler le 4 et avoir un 6 avec son aide »

« E3 : [...] mais je suis quand même un peu fière de moi parce que je me suis dit que peut-être il avait beaucoup de mal et puis j'ai pu l'aider »

Néanmoins, certains ont fait remarquer qu'ils ne vont pas aider s'ils n'arrivent pas à faire l'exercice. L'aide, à la différence de l'entraide, est que l'élève a déjà les connaissances et les transmet à l'autre. Beaucoup d'élèves sont plus dans l'aide que l'entraide. L'entraide permet aussi de consolider ses connaissances. Les élèves aidant sont amenés à réactiver et à mobiliser leurs connaissances, à organiser et clarifier leur pensée afin de les exposer à leurs pairs.

3.3.2 Le conseil de classe

J'ai pu remarquer que le conseil de classe se pratique différemment dans les deux classes.

Dans l'une d'elles, cette réunion se fait chaque semaine et se déroule de la même manière selon les propos de Jasmin D. que nous avons vu plus haut. Il y a un président, un gardien du

temps, un scribe... Pour cette classe, le conseil de classe est important. Il permet de régler les conflits et trouver ensemble des solutions aux problèmes.

Voici le témoignage d'un élève qui pense que le conseil de classe améliore le climat scolaire et permet de se sentir mieux.

« E4 : [...] car en fait [...] c'est comme si on se rongait à l'intérieur car on ne pouvait pas se dire ce qu'on pense et on est toujours obligé de se crier dessus alors que si on a un conseil de classe on se ronge pendant un petit moment mais après on se lâche au lieu de se ronger pour un très long moment.

C : ok du coup est-ce que tu avais des classes où il n'y avait pas de conseil ?

E4 : oui

C : et puis tu trouves que ça a changé quelque chose d'avoir un conseil ?

E4 : beaucoup

C : c'est vrai ? Et comment tu te sens dans un conseil ?

E4 : alors moi je me sens mieux

C : tu te sens mieux dans la classe ?

E4 : oui et je pense que c'est aussi la même chose pour les copains car se dire « c'est bon on se lâche vendredi », dire ce qu'on a sur le cœur, et puis après tout va bien

C : donc tu penses que l'ambiance par exemple cette année elle est mieux que quand tu étais dans une classe où il n'y avait pas de conseil ?

E4 : oui »

Cet élève exprime la nécessité du conseil de classe dans sa classe. Il montre bien que l'un de ses rôles est de régler les conflits et de trouver ensemble une solution à un problème. Pour cet élève, le conseil de classe apporte un meilleur climat de classe car les élèves peuvent exprimer un problème.

Dans l'autre classe, le conseil de classe se fait seulement lorsque des problèmes surviennent. Néanmoins, les solutions se gèrent ensemble.

Je remarque ici que les élèves ont relevé l'utilisation du conseil de classe dans le but de gérer les conflits, les problèmes. Cependant, très peu m'ont parlé des félicitations ou remerciements lors des conseils de classe.

3.3.3 La relation avec l'autre : analyse des vidéos

Afin d'observer le comportement de l'élève avec ses pairs, j'ai décidé de relever quelques comportements mis en évidence lors de l'entretien par autoconfrontation. Voici le résumé du comportement de chaque élève interrogé. (Annexe 5)

La couleur jaune est l'analyse de la situation

Le vert représente un acte d'encouragement

Le violet représente l'analyse de l'emplacement d'un des élèves du groupe

Le rouge souligne la prise en compte de l'autre.

Ces résumés permettent de constater la prise en compte de l'autre soit par des gestes ou des actions, soit par des mots d'encouragement. Tous ont remarqué que la place dans le groupe a un impact sur la participation, comme nous l'avons vu plus haut. Ces comportements me permettent de constater que l'élève pense à l'autre et à son bien-être. Ceci est en partie dû à l'application de la pédagogie de coopération.

3.3.4 La coopération et le sentiment d'appartenance : Les représentations des élèves

Lors de mes entretiens, j'ai montré deux images pouvant représenter « la coopération ». J'ai demandé à chaque élève de me donner des mots qui peuvent, selon eux, représenter ces deux images. En voici un résumé.

« E3 : on voit qu'ils sont un peu différents quand même et ça prouve qu'on peut être différent mais on peut s'aimer quand même et ça fait l'amitié aussi et c'est quand même assez beau de voir ça parce que quand tu vois que personne n'est ami avec personne c'est quand même moins beau alors que si tu vois que tout le monde est ensemble en train de rigoler »

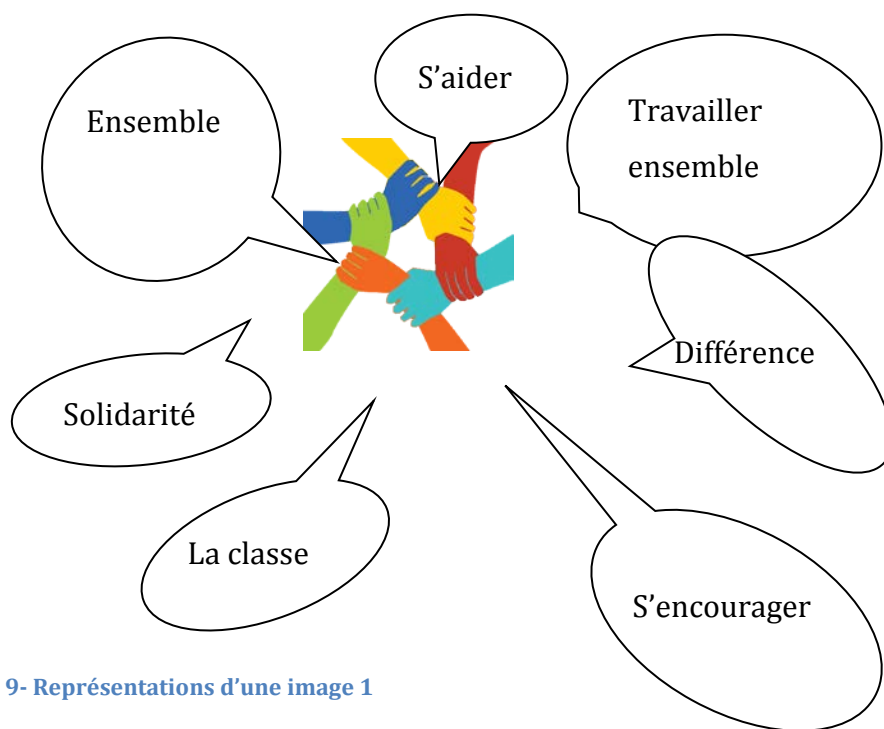


Figure 9- Représentations d'une image 1

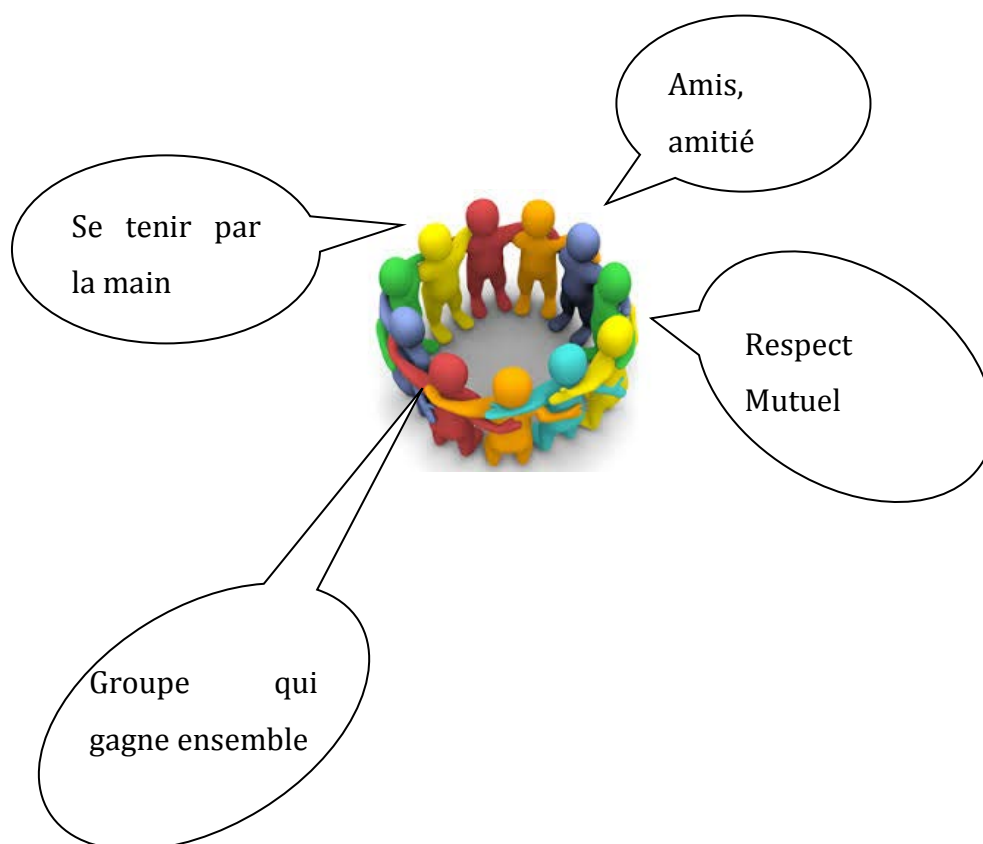


Figure 10- Représentations d'une image (2)

J'ai constaté que chaque élève interrogé se sent bien dans sa classe et se reconnaît comme appartenant au groupe classe. Ce constat ne semble pas être une généralité pour tous les enfants de la classe, mais je pense que pour la plupart d'eux, la coopération contribue à développer un sentiment d'appartenance chez l'élève.

Conclusion

Cette recherche sur l'utilisation de la coopération au quotidien pour améliorer le climat de classe a été réalisée dans le but de comprendre son impact sur l'élève et sur la classe. La coopération est un apprentissage. Pour un meilleur résultat, son utilisation doit se faire quotidiennement. Son emploi n'est donc pas ponctuel, mais au contraire un « mode de vie » basé sur des valeurs et des convictions. Elle demande une mise en place conséquente de la part de l'enseignant. J'utiliserais le mot « complexe » pour caractériser cette pratique. Ceci explique peut-être pourquoi il n'y a pas beaucoup d'enseignants qui utilisent cette pédagogie. Néanmoins, nous pouvons constater tout son bienfait sur l'élève et sur la classe. La pratique quotidienne de la coopération apporte à l'élève des valeurs comme l'entraide, la solidarité, une meilleure relation avec ses pairs... L'élève développe des capacités qui lui seront utiles pour affronter son futur. Dans un bon climat de classe, il peut mieux se concentrer sur son apprentissage. En effet, dans une ambiance sereine, sa concentration peut se porter entièrement sur l'apprentissage. D'autre part, grâce à l'entraide, l'élève apprend par les autres mais aussi aux autres. Dans les classes coopératives, chaque élève apporte un savoir-faire, une compétence, ce qui permet d'augmenter l'estime de soi. Cela permet à l'élève de se sentir respecté, reconnu par la classe et donc de se sentir appartenir au groupe classe.

J'ai pu constater que les pratiques coopératives ne sont peut-être pas pratiquées de la même manière dans ces deux classes, cependant force est de constater qu'elles développent les mêmes bienfaits.



Pour répondre à ma question de recherche « la pratique régulière de la coopération contribue-t-elle à un climat de classe susceptible de développer le sentiment d'appartenance des élèves », j'ai d'abord effectué de nombreuses lectures de différents auteurs. Grâce aux réponses des élèves, j'ai pu confirmer mon hypothèse c'est-à-dire que la coopération utilisée quotidiennement développe des habiletés et des valeurs chez l'élève. Elle contribue à un climat de classe susceptible d'aider l'enfant à développer un sentiment d'appartenance au groupe classe, à se sentir reconnu et respecté par tous.

Après cette recherche, je m'aperçois davantage de l'impact que peut avoir la pratique d'une pédagogie de coopération en classe et me motive d'autant plus à employer cette méthode lorsque j'aurai ma propre classe. Ce travail m'a permis de comprendre l'effet de la coopération et renforce le fait de vouloir transmettre certaines valeurs. En effet, il me porte à cœur d'inculquer aux élèves les notions de respect et de coopération afin que chacun d'entre eux puisse se sentir appartenir un groupe classe et s'épanouir dans leur vie d'écolier.

De plus, tout au long de ce travail, j'ai pu élargir mes connaissances tant théoriques que pratiques avec des outils concrets qui me permettront de mettre en place cette pédagogie.

Néanmoins, ce travail de recherche et d'analyse comporte, selon moi, des limites. Je n'ai interrogé qu'une partie des élèves. Ceci ne représente donc pas l'avis de la classe entière. Ce travail reste donc, selon moi, subjectif. En effet, les réponses obtenues sont de l'ordre personnel. Elles peuvent varier entre les élèves selon leur ressenti.

Par ailleurs, il aurait été aussi intéressant de comparer une classe utilisant la coopération au quotidien et une autre qui ne l'utilise jamais. J'aurais voulu aussi disposer du point de vue des enseignants comme par exemple connaître leur motivation et savoir ce qui les pousse à utiliser la coopération.

Comme nous l'avons vu tout au long de ce mémoire, l'école est une « mini-société », c'est le lieu où l'enfant apprend à se socialiser, à vivre avec les autres, mais aussi à apprendre certaines normes et certaines valeurs communes. Une question se pose alors, en changeant les mentalités dans notre classe, ne pourrions-nous pas améliorer le fonctionnement de notre société ? Une utopie ?

**“Devenons le changement que nous souhaitons voir dans le monde”
Mahatma Gandhi**

Bibliographie

- Auriac-Pezyronnet, E. (2003). *Je parle, tu parles nous apprenons*, de Boeck : Bruxelles.
- Ardois, C. (2004). *Former des apprenants responsables. Pour un environnement positif en classe*. Éditions De Boeck Université: Bruxelles.
- Benelli, N. (2011). *Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive: les défis d'une construction a posteriori*. Recherches Qualitatives, p. 40-50.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Recherches qualitatives, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. France : Nathan.
- Blin, J.-F. & Gallais-Deulofeu, C. (2001). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). *Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage*. Revue française de pédagogie, 163, 105-125
- CDHEP (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques*, Neuchâtel.
- Cohen, E. G. (1994). *Le travail de groupe : stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène* (F. Ouellet, Trans.). Montréal : La Chenelière.
- Connac, S. collection dirigée par Meirieu, P. (2016). *Apprendre avec les pédagogies coopératives, démarches et outils pour l'école*, Esf éditeur 6^e édition : Paris
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques*. Recherches qualitatives, 3, pp.126- 139.
- Chouinard, R. et Archambault, R. dans Rouiller Y. & Howden J. (2010). *La pédagogie coopérative, reflets de pratiques et approfondissements*, Montréal : Chenelière Éducation
- Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le Développement Social de l'intelligence*, InterEditions, Paris.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École

Profit, B. (1936). *L'éducation mutuelle à l'école*, Sudel : Paris cité par Connac S. 2016 p. 29

Gauthier, C., Tardif, M. (Eds.). (1996). *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours (2e édition)*. Montréal : Gaëtan Morin.

Jasmin, D. (1994). *Le conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de la classe*, Chenelière 1994 : Montréal

Mensa-Schrèque, M-F. (2012). *De l'estime de soi à la réussite scolaire, les valeurs éthiques au conseil de coopération de classe*, L'Harmattan : Paris

Rouiller Y. & Howden J. (2010) *La pédagogie coopérative, reflets de pratiques et approfondissements*, Chenelière Éducation : Québec

Tiberi, D. & Le Gal, J. (2005) *Citoyen en classe Freinet, journal d'une classe coopérative*, L'harmattan : Paris

Webographie :

Andremartinphilo (2013), *coopérer ou collaborer*, (consulté en octobre 2016)
<https://amartinphilo.wordpress.com/2013/10/11/collaborer-ou-cooperer-12/>

Boissonnade, R., Giglio, M., Fontaine, C., Halilovic, I., Jatton, C., Kumararatnam, S., Piscitelli, M., Rebetez, J., Schneider, L., Soltermann, A., Stebler, O., Torres Ferreira, T., & Werren, S. (2016). *Pourquoi du travail individuel dans les classes ?*. Enjeux pédagogiques, 26, 54-55.
<http://www.hep-bejune.ch/boutique/enjeux-pedagogiques/pdf/enjeux-pedagogiques-26>

Britt-Mari B. (1998) *Gardner (Howard). — Les Intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Revue française de pédagogie, colume 122 numéro 1 p.171-176 [page web] consulté en décembre 2016
http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1998_num_122_1_3010_t1_0171_0000_3

Cahour B., Brassac C., Vermersch P., Bouraouis J-L., Pachoud B., Salembier P., *Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies : l'exemple d'une communication médiée* », Revue d'anthropologie des connaissances 1/2007 (Vol.1,n°1)

p. 85-120 (consulté le 6/11/2016)

URL : www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2007-1-page-85.htm ,

Demierre, Y. & Remy, L. (2015) *Climat de classe et accueil : quels liens ?* Mémoire professionnel p.22 consulté en janvier 2017
http://doc.rero.ch/record/260710/files/md_bp_p25711_p26212_2015.pdf

Girard, S. (2014). *Coopération et collaboration au travail, quelle est la différence?* , [page web] Consulté en aout 2016 <http://conseilsrhcoaching.com/cooperer-et-collaborer-article/>

Maîtresse Ecline, *les ceintures de conjugaison version Suisse*, blog, consulté en mars 2017
<http://www.maitresseeline.ch/les-ceintures-de-conjugaison-version-suisse-a48113503>

Ministère de l'éducation Nationale (Dgesco-DMPLVMS), 2015, *Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre élèves au collège et au lycée*, consulté en septembre 2016
http://saen.ch//ixqz2owsh5c8/docs/memento_cooperer_college_lycee.pdf

Muino, L. , Kospo, S. (2010) *Les effets de l'attribution de rôles aux élèves dans l'apprentissage coopératif en groupes homogènes et hétérogènes*. Maîtrise : Univ. Genève, 2010, (consulté en décembre 2016)
file:///C:/Users/Public/Documents/Downloads/unige_9760_attachment01.pdf

Perez, M. (2015). Consulté en juillet 2016. <http://www.hep-bejune.ch/mediatheques/memoires/HEPBTtools/scripts/memoire.pdf?NUMERO=2755>

Pilot, A. (2003) *Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire* (consulté en décembre 2016) <http://id.erudit.org/iderudit/1005216ar>

Thiébaut, M. (2005). *Climat scolaire*. <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>

Thiébaut, M. (2003). *Climat d'école - démarches et outils* (consulté en juillet)
<http://www.f-d.org/climatecole/#analyse>

Wagner, C. & Rüst, M. (2009). *Service Civil International (Branche Suisse) et Graines de Paix – Jeux coopératif* (page Web), consulté en octobre 2016
<http://gem01.marelle.org/site/wp-content/uploads/2013/04/Graines-de-Paix-SCI-Jeux-de-cooperation-FR-1.pdf>

Annexes

Annexe 1 : lettres aux directeurs

Jaton Constance
Chemin des Finages
2852 Coutételle
Tel : 078 820 95 25
Mail : constance.jaton@Hep-bejune.ch

Delémont, 9 novembre 2016

Madame Lüthi,

Etudiante en troisième année HEP à Delémont, j'effectue dans le cadre de mes études mon mémoire professionnel. Ma problématique porte sur la coopération en classe et je m'intéresse particulièrement à savoir si la pratique régulière de coopération contribue à un bon climat de classe, où chaque élève se sent à l'aise.

Voici un résumé du dispositif prévu. Après avoir récupéré les autorisations parentales, l'intervention est organisée sur une période de cours.

- Les élèves seront par petits groupes (tirés au sort).
- J'expliquerai l'activité
- Chaque groupe sera filmé
- Je mènerai un entretien avec deux élèves de la classe.

Par ce courrier, je vous demande l'autorisation de rencontrer vos élèves de 7-8H. Il est vrai que cette intervention peut vous sembler relativement encombrante dans un planning déjà dense. Aussi il est important d'insister sur plusieurs garanties. Il ne s'agit en aucun cas de juger votre travail et celui des élèves. Concernant les enregistrements, l'ensemble des données relevées n'est destiné qu'à mon mémoire. En aucune façon ces données ne pourront être diffusées ou divulguées hors de la HEP. Les parents sont informés au préalable de cet aspect.

A votre disposition pour toutes questions ou remarques que vous souhaiteriez me faire parvenir, veuillez agréer l'expression de mes meilleures salutations.

Cordialement,
Constance Jaton

Jaton Constance
Chemin des Finages
2852 Coutételle
Tel : 078 820 95 25
Mail : constance.jaton@Hep-bejune.ch

Delémont, 9 novembre 2016

Madame Liechti,

Etudiante en troisième année HEP à Delémont, j'effectue dans le cadre de mes études mon mémoire professionnel. Ma problématique porte sur la coopération en classe et je m'intéresse particulièrement à savoir si la pratique régulière de coopération contribue à un climat de classe, susceptible de développer le sentiment d'appartenance des élèves.

Voici un résumé du dispositif prévu. Après avoir récupéré les autorisations parentales, l'intervention est organisée sur une période de cours.

- Les élèves seront par petits groupes (tirés au sort).
- J'expliquerai l'activité
- Chaque groupe sera filmé
- Je mènerai un entretien avec deux élèves de la classe.

Par ce courrier, je vous demande l'autorisation de rencontrer vos élèves de 5H et leur enseignante, Madame Karine Mertenat. Il est vrai que cette intervention peut vous sembler relativement encombrante dans un planning déjà dense. Aussi il est important d'insister sur plusieurs garanties. Il ne s'agit en aucun cas de juger le travail des élèves ou de l'enseignante. Concernant les enregistrements, l'ensemble des données relevées n'est destiné qu'à mon mémoire. En aucune façon ces données ne pourront être diffusées ou divulguées hors de la HEP. Les parents sont informés au préalable de cet aspect.

A votre disposition pour toutes questions ou remarques que vous souhaiteriez me faire parvenir, veuillez agréer l'expression de mes meilleures salutations.

Cordialement,

Constance Jaton

Annexe 2 : lettres aux parents

Jaton Constance
Chemin des Finages
2852 Coutételle
Tel : 078 820 95 25
Mail : constance.jaton@Hep-bejune.ch

Delémont, le 31 octobre 2016

A l'attention des parents d'élèves

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire professionnel, avec l'accord de Madame Lüthi, je souhaite réaliser une étude avec la participation des élèves de 7-8 Harmos.

L'objectif de ce travail de comprendre l'impact de la coopération sur le climat de classe.

Pour cela, je souhaite filmer une activité que je propose dans la classe de 7-8H dans le respect absolu et l'anonymat des personnes filmées. Je mènerai à la suite un entretien avec deux élèves de la classe.

Cet enregistrement est réservé à des fins de formation et de recherche. Les observations seront relatées de manière anonyme. Les enregistrements ne seront ni diffusés ni divulgués hors de la HEP.

Je reste à votre disposition pour toute demande d'information complémentaire.

Respectueuses salutations.

Constance Jaton

Demande d'autorisation d'enregistrement audio-visuel aux parents.

- J'autorise mon enfant à participer à cette étude avec enregistrement audio-visuel.
- Je n'autorise pas mon enfant à participer à cette étude avec enregistrement audio-visuel.

Signature des parents

Jaton Constance
Chemin des Finages
2852 Coutételle
Tel : 078 820 95 25
Mail : constance.jaton@Hep-bejune.ch

Delémont, le 31 octobre 2016

A l'attention des parents d'élèves

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon mémoire professionnel, avec l'accord de Madame Liechti et de l'enseignante de l'école de votre enfant, je souhaite réaliser une étude avec la participation des élèves de 5^{ème} Harmos.

L'objectif de ce travail de comprendre l'impact de la coopération sur le climat de classe.

Pour cela, je souhaite filmer une activité que je propose dans la classe de 5H dans le respect absolu et l'anonymat des personnes filmées. Je mènerai à la suite un entretien avec deux élèves de la classe.

Cet enregistrement est réservé à des fins de formation et de recherche. Les observations seront relatées de manière anonyme. Les enregistrements ne seront ni diffusés ni divulgués hors de la HEP.

Je reste à votre disposition pour toute demande d'information complémentaire.

Respectueuses salutations.

Constance Jaton

Demande d'autorisation d'enregistrement audio-visuel aux parents.

- J'autorise mon enfant à participer à cette étude avec enregistrement audio-visuel.
- Je n'autorise pas mon enfant à participer à cette étude avec enregistrement audio-visuel.

Signature des parents

Annexe 3 : guide d'entretien

Guide d'entretien par autoconfrontation

Questions :

Thème 1		
L'élève et la coopération dans le groupe		
Questions	Etre attentif à obtenir ces informations	Relances
SANS LA VIDEO -> création d'un contact avec l'élève		
1) Aimes-tu travailler en groupe ?	Oui / non et pourquoi	Qu'est-ce qui te plaît / ne te plaît pas ? <u>par exemple</u> : parce que tu n'es pas seul, les autres t'aident, ont de bonnes idées ...
2) Est-ce que c'est important pour toi de travailler ensemble ?	Oui, plus ou moins, non et pourquoi	Est-ce que ça te motive plus ? Qu'est-ce qui fait que c'est plus motivant de travailler ensemble ? Si OUI : Quand tu travailles

		avec les autres, est-ce que tu comprends mieux ? Ça te donne des idées ? Tu découvres de nouvelles façons de travailler ?
<p>APRÈS LA VIDÉO</p> <p>3) Comment t'es-tu senti pendant cette activité ?</p> <p>4) Comment vous êtes-vous organisés ?</p> <p>5) Qu'est-ce qui a fait que ça a fonctionné ou non dans votre groupe ?</p> <p>6) Qu'est-ce qui a été difficile?</p> <p>7) Qu'est-ce qui a été efficace dans votre groupe ?</p>	<p><u>Par exemple</u> bien, mal, à l'aise...</p> <p>Liste (<u>par exemple</u> vous vous êtes écoutés, aidés...)</p> <p>Liste (par exemple chacun avait un rôle, l'écoute de chacun...)</p> <p>Liste</p> <p>Liste (par exemple</p>	<p>Pourquoi t'es-tu senti à l'aise/bien/mal... ? (par exemple tu étais avec des gens que tu apprécies, il y avait une bonne ambiance...)</p> <p>Est-ce que tout le monde parlait en même temps ? Chacun pouvait parler et donner son avis ? vous vous écoutiez ? Vous vous êtes aidé ?</p> <p><u>par exemple</u> est-ce que vous étiez d'accord sur tout ?)</p>

	chacun avait un rôle, l'écoute de chacun...)	
8) Y a-t-il eut des conflits dans le groupe ?	Oui / non	Si oui , comment avez-vous fait pour y remédier ou trouver une solution ?
9) Est-ce que chacun a participé à l'activité ?	Oui / non	
10) Comment te sens-tu lorsque vous travaillez en groupe ?	Sentiment (bien, mal ...)	Quand te sens-tu bien ou pas bien ? Si dans le groupe ça se passe mal, comment trouvez-vous une solution pour que ça aille mieux?
11) Peux-tu me raconter une activité en groupe dans laquelle tu te sentais bien ?		Qu'est-ce qui a fait que tu étais bien dans cette activité ? (par exemple il y avait une bonne ambiance, on t'a aidé, tu as mieux compris...)
12) Qu'est-ce qui fait qu'une activité en groupe marche bien ou pas bien selon toi ?	Arguments	Chacun participe ? L'encouragement ? L'entraide ?
13) Est-ce que tu penses que de travailler ensemble	Oui / non pourquoi ?	

pour avoir un résultat c'est mieux que de travailler tout seul ?		
--	--	--

Thème 2		
L'élève et le climat de classe		
Questions	Etre attentif à obtenir ces informations	Relances
1) Comment tu une bonne ambiance ? Et à quoi ça sert selon toi ?	Liste d'arguments (pour s'amuser, se soutenir, ne pas se sentir seul, musique, etc.)	Est-ce que tu trouves qu'il y a une bonne ambiance dans ta classe ? Selon toi, qu'est-ce qui fait que vous avez un bon ou mauvais climat de classe ? (par exemple l'entente, l'entraide, les gestions des conflits, motivation)
2) Est-ce important d'avoir une bonne ambiance dans une classe selon toi ? Pourquoi ?	Oui/ non et les raisons	
3) Quand il y a une bonne		Est-ce que ça te motive plus d'apprendre s'il y a une bonne

<p>ambiance dans la classe, penses-tu que tu travailles mieux ?</p>	<p>Listes d'arguments</p>	<p>ambiance ?</p> <p>Qu'est-ce qui peut faire que tu travailles mieux ? Par exemple tout le monde s'entend bien ? tu peux aller demander de l'aide ? te sens-tu plus en confiance ?</p>
<p>4) Comment te sens-tu dans la classe ?</p>	<p>Sentiment (bien, moyen, très bien, mal ...)</p>	<p>Si tu te sens bien, qu'est-ce qui contribue à ça ?</p> <p>Si tu ne te sens pas trop bien, comment est-ce que tu pourrais faire pour que tu t'y sentes bien ?</p>
<p>5) Dans la classe, c'est plutôt « chacun pour soi » ou plutôt « un pour tous, tous pour un » ?</p>	<p>Choix du slogan et arguments</p>	

Thème 3 L'élève et la relation avec ses pairs		
Questions	Etre attentif à obtenir ces informations	Relances
1) Comment te sens-tu lorsque quelqu'un t'aide ou te félicite ? 2) Comment te sens-tu quand toi tu aides ou félicites un camarade ? 3) Penses-tu qu'il est important d'aider ou féliciter quelqu'un de la classe ? Pourquoi ?	Sentiment (content, bien, émus, touché...) Sentiment Oui/ non et les arguments	 Est-ce que ça te fait plaisir ?
4) Si un camarade ne comprend pas un exercice, est-ce que tu l'aides ?	Oui / non	ça te fait plaisir de l'aider ?
5) Est-ce qu'il existe des moments pour discuter de la vie de la classe ? Raconte-moi comment se passe le conseil de classe de votre		Trouvez-vous des solutions ensemble ? Penses-tu que les problèmes se règlent ?

<p>classe</p>		<p>Est-ce que tu penses que ça aide à avoir une meilleure ambiance dans la classe ?</p> <p>Trouves-tu que c'est important d'avoir ce moment dans la classe ?</p> <p>Comment te sens-tu durant ce moment ? Est-ce que tu oses dire ton avis ?</p>
---------------	--	--

- 6) À quoi te fait penser cette image ? Quels mots te viennent en tête ? Penses-tu que ça représente ta classe ? Te sens-tu dans ce groupe ?



Annexe 4 Tableau d'analyse

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Thème 1 L'élève et la coopération dans le groupe						
14) Aimes-tu travailler en groupe ? Qu'est-ce qui te plaît ?	Oui L'entraide	Oui en général Chacun donne son avis -> plus d'idées Aide mutuelle (entraide)	oui (mais dépend aussi avec les personnes) Travailler tous ensemble, on n'est pas seul, facilite l'exercice	Oui aime le travail d'équipe (avec de l'amusement-> bonne ambiance)	Oui, Résoudre des problèmes avec le groupe	Oui L'entraide
15) Est-ce que c'est important pour toi de travailler ensemble ?	Oui Pour que tout le monde		Oui Tisser des liens avec des	Instruisant -> apprendre ce qu'on ne sait	Oui -> ça encourage,	Oui -> permet une meilleure entraide

<p>Qu'est-ce qui fait que c'est plus motivant de travailler ensemble ?</p> <p>Quand tu travailles avec les autres, est-ce que tu comprends mieux ?</p>	<p>arrive aux tests et ne pas laisser un élève tout seul dans le groupe (il va se sentir mal)</p> <p>Ça motive plus</p> <p>On comprend mieux</p>	<p>Motive plus</p> <p>Ça dépend du type d'exercice</p>	<p>autres avec qui on n'a pas l'habitude d'être</p> <p>Motive plus</p>	<p>pas</p> <p>Plus motivant</p> <p>C'est une aide quand on a du mal car les autres peuvent t'aider</p>	<p>motive plus</p> <p>Permet de mieux comprendre</p>	<p>Plus motivant</p> <p>Permet de mieux comprendre</p>
<p>16) Comment t'es-tu senti</p>	<p>Bien parce</p>	<p>Bien car fort en</p>	<p>Bien car tous</p>	<p>Mal à l'aise à</p>	<p>Moyennement -></p>	<p>Bien -> tout le</p>

pendant cette activité ?	que c'était en groupe -> rassurant	math	ensemble , avec personnes qu'on apprécie, bonne ambiance	cause de la caméra (il n'aime pas qu'on le regarde) MAIS bien grâce à l'aide car il était en groupe -> à l'aise avec le groupe	problème de compréhension dans le groupe et avis différents ➔ Mais ils ont réussi à y remédier	monde s'aide, permet d'avancer ensemble
17) Comment vous êtes-vous organisés ?	Lecture partagée Codage pour s'organiser -> mais des problèmes car un a fait des croix puis après des	Lecture puis chacun a donné son avis et comparaison	Pas vraiment d'organisation, tout le monde participait	Trouver d'abord les informations faciles Une personne lisait pour tout le monde Trouver le plus	Justification et explication de la réponse de la part d'un élève	Quelqu'un lit pour tout le monde (tâche) problèmes puis essais-erreurs et organisation (ex : avant d'écrire essaie avec les

	ronds ->			vite possible mais ensemble		crayons)
18) Qu'est-ce qui a fait que ça a fonctionné ou non dans votre groupe ?	<p>Ils ont travaillé en groupe</p> <p>Tout le monde ne parlait pas en même temps -> écoute dans le groupe</p>	<p>Ne fonctionne pas bien quand l'un participe trop et l'un pas assez -> tout le monde doit participer équitablement</p> <p>Fonctionne bien quand bonne entente (parfois difficile de travailler avec quelqu'un avec qui on s'entend moins bien)</p>	<p>L'amitié, l'écoute mais pas toujours d'accord -> la réponse à la majorité</p>	<p>Bien arriver à se comprendre</p> <p>Des fois ils parlaient en même temps</p> <p>Chacun donnait son avis</p>	<p>Explication et justification de la solution et essai -</p>	<p>Tout le monde participe</p>
19) Qu'est-ce qui a été	L'exercice	Pas toujours	Quand les	Parler	Non-	Qu'un élève

difficile?	Pas tout le monde n'était d'accord -> lecture ensemble pour trouver des indices	d'accord -> remédiations en comparant ENSEMBLE	autres ne t'écoutent pas alors que tu as la bonne réponse-> ne s'impose pas	beaucoup ou couper la parole	compréhension des consignes, erreurs dans les couleurs	participe moins
20) Qu'est-ce qui a été efficace dans votre groupe ?	Travailler en groupe -> ensemble	Chacun dit des éléments importants pour trouver solutions - > tout le monde participe pour arriver au résultat	La force du groupe pour y arriver , le système des cerveaux de chacun	Chacun trouve des informations	Un élève justifie la solution qu'il pense être bonne	Tout le monde travaille
21) Y a-t-il eu des conflits dans le groupe ?	Non mais bien rigolé -> bonne humeur	Non	Non (par un malentendu on voit sur la vidéo que E3 dit à un élève de plus	Non	Petits conflits car ils n'étaient pas d'accord sur la réponse -> pour y remédier E5 a	Non mais lorsqu'un élève ne fait rien et fait autre chose il faut lui dire ->

			participer)		fait preuve d'ouverture d'esprit et n'est pas resté bloqué sur sa réponse	il s'est mis ensuite au travail
22) Est-ce que chacun a participé à l'activité ?	<p>Un élève moins participé -> difficulté de lecture et mal placé donc ne voyait pas bien -> importance du placement des élèves</p> <p>E1 dit qu'il faut lui monter la feuille -></p>	<p>Moyennement</p> <p>Un disait moins son avis (ne comprenait pas ?)</p> <p>-> E2 lui a demandé de participé</p> <p>Le placement des élèves a une influence</p>	<p>Un qui a moins bien participé-> était mal placé</p>		<p>Certains participaient plus que d'autres mais chacun donnait son avis</p>	<p>Au début un travaillait moins que les autres -> mal placés puis après tout le monde a participé</p>

	prend conscience et trouve solution pour qu'il participe					
23) Comment te sens-tu lorsque vous travaillez en groupe ?	<p>Se sent bien car pas toute seule -> permet de demander de l'aide</p> <p>Accepte d'être avec des élèves qu'elle pourrait moins</p>	<p>Bien mais varie avec qui il est -> importance des personnes</p> <p>S'il y a des conflits, il ne va pas à l'encontre</p>	<p>Bien importance des personnes, pas de conflits, l'ambiance est importante</p>	<p>Bien-> aime travailler en groupe</p> <p>Les camarades peuvent aider</p> <p>Si dans le groupe ça ne va pas -> il réorganise le travail</p>	<p>Bien</p> <p>Si ça se passe mal dans le groupe, ils comparent ensemble les réponses et trouvent laquelle est juste</p>	<p>Bien car entraide et on avance plus loin ensemble -> force</p>

	apprécier					
24) Peux-tu me raconter une activité en groupe dans laquelle tu te sentais bien ?	<p>Maths en groupe car ne se sent pas seule, rassurant (car elle ne pense pas qu'elle est en retard)</p> <p>Peut demander de l'aide (l'aide de la maîtresse n'aide pas toujours)</p>	<p>Activité avec un camarade -> chacun donnait son avis, entraide, motivation</p>	<p>Des personnes avec qui on n'a pas de conflits et une bonne ambiance</p>	<p>Activité « cyclopes »</p> <p>→ Bon travail d'équipe</p> <p>On peut apprendre par les autres (ex. : vocabulaire)</p>	<p>Activité des chevaliers -> L'activité travailler en groupe</p>	<p>Jeu de calcul en îlot -> encouragement envers les personnes du groupe -> permet bon résultat</p>
25) Qu'est-ce qui fait qu'une activité en groupe	Se sentir à l'aise	chacun donnait son avis,	L'entente avec les personnes,	L'entente avec les personnes	De travailler ensemble	Marche bien quand tout le

<p>marche bien ou pas bien selon toi ?</p>	<p>Tout le monde doit faire quelque chose</p> <p>Dire ce qu'on pense</p> <p>Tout le monde doit se sentir accepté -> laisser de la place à tout le monde</p>	<p>entraide, motivation</p>	<p>l'ambiance</p> <p>Travailler ensemble</p> <p>S'aider</p>	<p>du groupe</p> <p>Plus dur d'organiser avec des personnes avec qui ça va moins bien</p>		<p>monde participe</p>
<p>26) Est-ce que tu penses que de travailler ensemble pour avoir un résultat c'est mieux que de travailler tout seul ?</p>	<p>Oui ça aide</p>	<p>Cela dépend de l'activité</p> <p>Mais en groupe ça aide car tout le monde pense</p>	<p>Oui</p>	<p>Oui vraiment</p> <p>Si on travaille ensemble il y a plus d'idées,</p>	<p>Oui car chacun a des idées</p>	<p>Oui mais c'est important de savoir aussi travailler seul</p>

		différemment -> diverses stratégies de recherche		plus de réussites		
Thème 2						
L'élève et le climat de classe						
6) Comment tu décrirais une bonne ambiance ? Et à quoi ça sert selon toi ?	Bonne entente	Le respect	sans conflit -> ça aide, permet de travailler car on a la tête vide	il faut du sérieux mais aussi un peu rigoler -> décontraction	Ne pas parler fort, dans un climat favorable pour travailler -> permet de mieux se concentrer	Bonne entente avec chacun, le respect, être ferlait, être sympa avec tout le monde
Est-ce que tu trouves qu'il y a une bonne ambiance dans ta	Variante	Oui	En général assez bien	Il y a des groupes		
	Oui, bien	Le respect, parler			Bon climat de	Bonne

<p>classe ?</p> <p>Selon toi, qu'est-ce qui fait que vous avez un bon ou mauvais climat de classe ?</p>	<p>s'entendre</p>	<p>sympathiquement</p> <p>Si on dénigre une personne elle va le penser -> perdre de confiance en soi de la personne</p>	<p>Toujours qui mettent la</p> <p>bonne humeur, l'amitié entre tous</p>	<p>Ca met en confiance et sécurité -> rassurer de se dire que si on fait une faute ce n'est pas grave -> augmenter sa confiance en soi car on se sent respecté</p> <p>Le respect aussi</p> <p>Dans la classe : si l'enseignante s'énerve ça donne mauvaise</p>	<p>classe grâce aux îlots -> permet de travailler ensemble</p>	<p>ambiance = mieux s'entendre</p>
---	-------------------	--	--	--	--	---

				<p>ambiance</p> <p>L'entraide,</p> <p>gérer les</p> <p>conflits =</p> <p>bonne</p> <p>ambiance</p>		
<p>7) Est-ce important d'avoir une bonne ambiance dans une classe selon toi? Pourquoi ?</p>	<p>Oui, respecter tout le monde</p> <p>On se sent bien quand il n'y a pas d'histoires</p>	<p>Oui mieux pour travailler si on n'a pas de problème avec les autres</p>	<p>Quand il y a conflit= mauvaise ambiance</p> <p>Conflits= ça nous travaille -> on n'arrive pas à travailler</p>	<p>Classe = 2^e famille</p>	<p>Oui -> pour mieux se concentrer</p>	<p>Oui -> pour être mieux et ne pas être seul</p>
<p>8) Quand il y a une bonne ambiance dans la classe, penses-tu que tu travailles mieux ?</p>	<p>Oui On peut mieux travailler</p> <p>Dispute =</p>	<p>Oui</p>	<p>Oui on se sent mieux sans conflit et bonne</p>	<p>Bonne ambiance = meilleur travail</p>	<p>Oui</p>	<p>Oui</p>



Est-ce que ça te motive plus d'apprendre s'il y a une bonne ambiance ?	bruit, pas de concentration Bonne relation ensemble= moins de bruit, s'occuper de ses affaires Oui motive plus	Motive plus	ambiance de classe car la tête vide Motive plus	Il préfère demander de l'aide aux autres	Il faut que tout le monde s'entende bien Motive plus car pas trop de bruit	On arrive mieux quand on est motivé puis on arrive plus facilement
4) Comment te sens-tu dans la classe ? Si tu te sens bien, qu'est-ce qui	Bien malgré de temps en temps petites histoires	Bien car bons copains -> importance de la relation avec les	En général bien Par l'ambiance de classe, les amis	Bien la bonne entente avec les camarades	Bien car bonne ambiance de classe	Bien car travail tous ensemble, pas de bagarre -> bonne

<p>contribue à ça ?</p> <p>Si tu ne te sens pas trop bien, comment est ce que tu pourrais faire pour que tu t'y sentes bien ?</p>	<p>Se sent bien car elle est pas seule et avec ses amis</p>	<p>autres</p>				<p>entente</p>
<p>5) Dans la classe, c'est plutôt « chacun pour soi » ou plutôt « un pour tous, tous pour un » ?</p>	<p>« un pour tous, tous pour un »</p> <p>Mais certains dans la classe plus individualiste</p>	<p>« un pour tous, tous pour un »</p> <p>Mais certains dans la classe plus individualiste</p>	<p>« un pour tous, tous pour un »</p> <p>Si un élève a de la peine ils vont l'aider</p>	<p>« un pour tous, tous pour un »</p> <p>Avoir du respect pour les autres pour avoir la confiance -> respect= augmentation</p>	<p>« un pour tous, tous pour un »</p> <p>→ Entraide</p>	<p>« un pour tous, tous pour un »</p>

<p>8) Comment te sens-tu quand toi tu aides ou félicites un camarade ?</p> <p>Est-ce que ça te fait plaisir ?</p>	<p>Bien, aime bien aider mais moins quand elle fait un exercice -> y va quand même</p> <p>N'aide pas si elle n'a pas compris</p>	Bien	<p>Fierté d'avoir pu contribuer à la compréhension de l'autre</p>	<p>Se sent bien -> valorisation du travail de l'autre</p>	Bien aider l'autre	<p>Bien car on croit en sa réussite et il va réussir plus vite</p>
<p>9) Penses-tu qu'il est important d'aider ou féliciter quelqu'un de la classe ? Pourquoi ?</p>	<p>Oui parce que tout le monde le mérite</p>	<p>Oui car aider ou féliciter pour recevoir en retour</p>	<p>Oui ça encourage</p>	<p>Contribution à la compréhension ou à une bonne note</p>	<p>Encouragement = l'autre se sent bien</p>	Oui
<p>10) Si un camarade ne comprend pas</p>	Oui	Oui dans la	Oui mais E3	Oui aime bien	Oui s'il a le droit	Oui ça fait

un exercice, est-ce que tu l'aides ?		mesure du possible (n'aide pas si ne sait pas)	doit rester concentré Et elle si elle le peut	aider		plaisir d'aider même quelqu'un avec qui on est pas forcément amis
11) Est-ce qu'il existe des moments pour discuter de la vie de la classe ? Trouvez-vous des solutions ensemble ? Penses-tu que les problèmes se	Conseil de classe chaque semaine Président, secrétaire, gardien du temps, tableau mural Solutions ensemble Ça aide malgré des problèmes qui	Idem E1 Chacun propose Il trouve que ça aide bien à régler les conflits et avoir un meilleur climat de classe -> mieux quand on pose et résous les	Idem E1 et E2 Trouvent solutions ensemble, aide à régler les conflits et avoir une meilleure ambiance -> conflits plus	Idem E1 E2 E3 Trouvent solutions ensemble et un accord commun Ça aide à régler les conflits et avoir une	Conseil de classe de temps en temps mais pas chaque semaine -> les conflits sont réglés sur le vif et trouvent des solutions ensemble ensemble et trouvent des solutions Régler problèmes=	Idem E5 S'il y a des grosses histoires, il y a le conseil de classe sinon ils règlent les problèmes ensemble et trouvent des solutions Régler problèmes=

<p>règlent ?</p> <p>Est-ce que tu penses que ça aide à avoir une meilleure ambiance dans la classe ?</p> <p>Trouves-tu que c'est important d'avoir ce moment dans la classe ?</p> <p>Comment te sens-tu durant ce moment ? Est-ce que tu oses dire ton avis ?</p>	<p>reviennent</p> <p>N'elle ne dit rien si elle n'a pas vu</p> <p>Si tout le monde fait un effort, ça aide</p>	<p>problèmes</p> <p>Ose participer</p>	<p>vite réglés et après disparaissent</p>	<p>meilleure ambiance -> c'est le lieu où on se confie, on dit ce qu'on a sur le cœur et après on passe à autre chose, -> moment important dans la semaine</p> <p>Le conseil à tout changé par rapport aux autres classes pour lui il se sent mieux et ça contribue à une meilleure</p>	<p>meilleur climat</p> <p>-> si on ne les règle pas ça dégénère</p>
---	--	--	---	---	--

				ambiance		
12)image 1 	I1 : Travailler ensemble, s'aider	I1 et2 : Ensemble	I1 : Différence entre les élèves -> on peut s'aider même si on est différent I2 : L'amitié Joie de voir tout le monde s'entendre I2 : amitié, l'amour	I1 : là pour l'autre -> solidarité I2 : amitié, se tenir par la main Bon groupe classe Se sent très bien dans sa classe et se sent appartenir	I1 : la classe I2 : équipe de foot qui gagne un match -> groupe qui gagne ensemble Se sent bien dans la classe et appartenir	I1 : s'encourager, se tenir par la main I : s'encourager mais comme s'ils se disent quelque chose Représente la classe, se sent bien et appartenir à la classe
image 2 	I 2 : Amis le respect mutuel Les images représentent le plus souvent sa classe et elle	Représente pour la plupart la classe et se sent appartenir à la classe	Se sent appartenir au groupe classe			

	se appartenir à sa classe					
--	---------------------------------	--	--	--	--	--

Annexe 5 : Analyse des vidéos avec les élèves

E1 : E1 se rend compte qu'au début ce n'est qu'elle et une autre élève qui travaillent. On voit sur la vidéo que les deux filles sont à côté et que le troisième élève est de côté. (00 :25). E1 **montre la feuille** à l'élève mis de côté (00 :41) -> il **se sent tout de suite plus concerné** car il commence à lire. Elle se rend donc compte qu'il ne comprend pas et l'aide en lui montrant la feuille. Puis l'élève est remis de côté. Il décide alors de se rapprocher (03 :44) **E1 prend parti** pour le troisième élève en disant « mais c'est ce qu'il voulait dire ». Puis cet élève trouve une partie de la solution et E1 lui répond **« bravo Sven » -> elle l'encourage.** **E1 s'est rendu compte que le placement des élèves est important.**

E2 : Il remarque qu'un élève du groupe n'a pas beaucoup participé. Ils décident de **mettre la feuille au milieu** (01 :33) **-> l'élève se sent tout de suite concerné et commence à lire**. Il remarque dans la vidéo que l'élève ne participe pas beaucoup alors décide de lui dire **« Aller thomas »** -> lui demande de participer. Il demande à deux reprises aux autres de son groupe si tout le monde est d'accord -> **prise en compte des autres** (06 :17 08 :04) mais particulièrement au troisième élève à la 12 :37 en lui donnant une petite «tape amicale» sur le bras. Dans le vidéo, on peut se rendre compte que l'élève sourit et se penche vers la feuille pour participer -> **E1 a pris en compte le troisième élève et en lui donnant une petite tape amicale,** celui-ci reprend de la motivation. Il lui donne un sourire à 13 :30 et dit **« maintenant on fait avec Thomas » ->** il se rend compte que thomas est mis de côté et demande à son camarade qu'ils doivent travailler ensemble. -> **prise en compte de l'autre**

Dans l'entretien, l'E2 s'est rendu compte que son camarade ne participait pas beaucoup, cependant s'est rendu compte qu'il s'est soucié de lui à plusieurs reprises. **Il a remarqué que la place de l'élève est importante et que celui-ci n'était pas dans un bon placement.**

E3 : (07 :52) un élève change de place. E3 se rend compte que cet élève ne voit pas (10 :30) puis dit aux autres de mettre la feuille au milieu car l'élève ne voit pas. -> Prise en compte de l'autre E3 remarque que sa position le dérange et donc elle remarque que la position ne permettait pas à cet élève de bien participer. On peut observer dans la vidéo (14 :28) qu'une élève donne des informations complémentaires sur la sangsue -> E1 remarque dans l'entretien qu'elle apprend de nouvelles choses.

E4 : Dans cette vidéo, les élèves sont placés autour d'une petite table -> on peut remarquer que chacun donne des informations et peut mieux participer grâce à une bonne disposition

E5 : Il remarque qu'un élève du groupe participe plus que les autres. Par une confusion des sens (droite, gauche) l'E5 n'est pas compris par les autres et cela crée des petites disputes -> les autres élèves essaient d'expliquer à l'E5 pourquoi il n'a pas raison (03 :45). On observe dans la vidéo qu'un élève lui explique calmement (03 :58). Dans l'entretien l'élève reconnaît son erreur et explique que les autres avaient raison.

E6 : les 4 élèves sont regroupés autour d'un élève. L'E6 remarque qu'ils travaillent ensemble. Un élève change ensuite de place (03 :06). Elle remarque ensuite qu'il ne participe pas beaucoup et remarque qu'en fonction de sa place il travaille avec eux ou non.

Informations complémentaires données par les élèves :

E4 : Pour cet élève, le conseil de classe est très important. Dans l'entretien, il dit qu'il devrait y avoir un conseil de classe dans chaque classe, car ça aide à avoir un meilleur climat de classe, se sentir mieux dans la classe car on dit ce qu'on a à dire

E6 : cette élève remarque le changement par rapport aux autres années. Le fait de travailler en îlot permet de plus s'aider et mieux comprendre. Elle remarque aussi que le climat de classe est différent car les îlots permettent de plus travailler en groupe, de resserrer les liens et de s'encourager.

Annexe 6 : Activités



MSN (Mathématiques)
5^e à 8^e années
Défi auto-correctif

Défi n° 7273
www.cyberdefi.ch/solo

Grand-mère cyclope

Trouvez les prénoms, les habitations, les caractères et les plats préférés de ces quatre adorables cyclopes.



Voici leurs prénoms : Ptichou, Mignon, Mamour et Sussucre.
Leurs habitations : une grotte, une hutte, un nid de vautours et une cabane.
Leurs plats préférés : une limace, une sangsue, une tarentule et un crapaud.
Leurs caractères : pleureur, bagarreur, siffleur et sympathique.

Voici les indices:

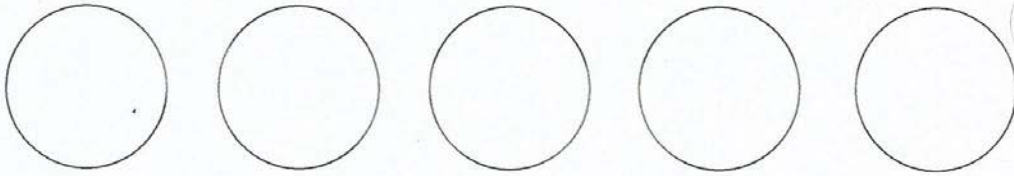
- Sussucre ne mange pas les limaces, ni les crapauds. Il n'habite pas dans une hutte, ni dans une cabane. C'est un bagarreur.
- Ptichou ne siffle pas. Il vit dans une grotte. Il ne mange pas les limaces, ni les sangsues.
- Mignon n'habite pas dans un nid. Il n'aime pas les limaces, ni les crapauds et encore moins les sangsues.
- Mamour pleure beaucoup et vit dans une cabane.

A vous de jouer !

Prénom	Habitation	Caractère	Plat
Sussucre			
Ptichou			
Mignon			
Mamour			

Vous pouvez vérifier votre solution sur la page internet du défi.

Défi : Les couleurs



Voici cinq couleurs :

Bleu, jaune, rouge, vert et violet

1. Les cinq disques ont tous une couleur différente.
2. Le disque vert n'est ni à côté du bleu, ni à côté du rouge, ni à côté du violet.
3. Le disque jaune n'est ni à côté du bleu, ni à côté du violet.
4. Le disque bleu n'est pas à côté du rouge.
5. Le disque violet est à gauche du rouge.

Que fait Julie ?

MSN (Mathématiques)

5^e à 9^e années

Défi auto-correctif

Avec les indications suivantes, trouvez quel sport fait Julie et la ville où elle habite.

1. Je suis Alice. Vincent fait de la natation et Antoine habite Berne.
2. Vanessa fait du tennis. Un des garçons habite Delémont. Ce n'est pas moi qui habite à Genève.
3. Alice fait de l'athlétisme et elle n'habite pas à Bienne.
4. Je fais du football. Ce n'est pas Julie qui habite à Neuchâtel.
5. Il y a une fille ou un garçon qui fait du cyclisme. J'habite à Neuchâtel.

Utilisez le tableau ci-dessous pour recouper les informations et savoir au final où habite Julie et quelle activité elle pratique :

	Neuchâtel	Berne	Delémont	Genève	Bienne	football	athlétisme	tennis	natation	cyclisme
Alice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vanessa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vincent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Julie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antoine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Déduisez et complétez ci-dessous :

Julie fait _____ et habite à _____
Envoyez vos réponses.